

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MÃOS À MÁQUINA: UM ESTUDO SOBRE
MÍDIA-EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

João da Silveira Guimarães

**BRASÍLIA
2016**

MÃOS À MÁQUINA: UM ESTUDO SOBRE MÍDIA-EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

JOÃO DA SILVEIRA GUIMARÃES

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade de Brasília
como requisito parcial para obtenção de grau
de Mestre em Educação Física

ORIENTADORA: INGRID DITTRICH WIGGERS

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G6963m Guimarães, João da Silveira
 Mãos à máquina: um estudo sobre mídia-educação e
 infância / João da Silveira Guimarães; orientador
 Ingrid Wiggers. -- Brasília, 2016.
 134 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação Física)
 -- Universidade de Brasília, 2016.

 1. Mídia-educação. 2. Infância. 3. Educação. 4.
 Culturas infantis. 5. Mídias. I. Wiggers, Ingrid,
 orient. II. Título.

João da Silveira Guimarães

MÃOS À MÁQUINA: UM ESTUDO SOBRE MÍDIA-EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação Física da Universidade de Brasília – UnB.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ingrid Dittrich Wiggers
(Presidente – FEF/UnB)

Prof.^a Dr.^a Dulce Maria Filgueira de Almeida
(Membro interno – FEF/UnB)

Prof.^a Dr.^a Márcia Buss-Simão
(Membro externo – UNISUL)

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa
(Suplente – FEF/UnB)

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este trabalho à minha família, à minha mãe Graziela Silveira por sua pedagogia passada em minha educação e levada à minha vida profissional enquanto professor. À minhas irmãs, Maria Gabriela Guimarães e Basthiane Guimarães, pelo compartilhamento de uma infância, vivida em seu devido momento histórico e muito bem aproveitada, que me oportunizaram um olhar coletivo sobre as relações individuais. A meu pai, Antônio João Guimarães, pela aproximação com as teorias das ciências humanas, pelos diversos debates e pelo fomento ao pensamento crítico e reflexivo, além das constantes e massivas revisões.

Ainda, um obrigado especial à Escola Classe da 209 sul na figura da diretora Luciana, além de todo o corpo docente, técnicos e auxiliares que me receberam e acolheram durante a pesquisa de campo. Da mesma forma, agradeço às crianças, tão queridas, pela participação nas oficinas, pelo engajamento e pela relação de amizade alimentada durante todo o processo.

Agradeço também às professoras Dulce Maria Filgueira de Almeida e Márcia Buss-Simão, pelo tempo e atenção dados para leitura e contribuições com o trabalho, sempre no intuito de estimular o campo científico, no qual são referências para além das ideias proferidas.

Agradeço à professora Ingrid Wiggers pela orientação tão inspiradora e eficiente, pela paciência e pela habilidade de unir as virtudes de uma mãe ao trabalho de orientação. Aos integrantes do grupo Imagem, Geusiane Tocantins, Mayrhon Farias, Laryssa Mota, Juliana Freire, Aldecilene Barreto, Flávia Ferreira, Tayanne Freitas, Thainá Rodrigues, Silvia Arrelaro e ao Ivan Ferreira, companheiro de estágio docente, entre tantos outros, que encarecidamente contribuíram para o desenvolvimento de minha pesquisa, minha dissertação e minha formação enquanto pesquisador. A todos os companheiros de graduação e

pós-graduação tão importantes na minha vida profissional, ponto fundamental na formação de meu ser e, conseqüentemente, da pesquisa realizada. Da mesma forma, à professora Rossana Benck que proporcionou a maior parte de minha experiência com crianças, sempre me guiando e investindo em minha formação com muito carinho e atenção.

Também agradeço e dedico este trabalho à professora Renee Hobbs, assim como a todos integrantes do Media Education Lab na Universidade de Rhode Island, Yonty (Jonathan) Friesem, Zoey Wang, Elizaveta Friesem, Frank Romanelli, entre tantos outros, pelo acolhimento e pelo compartilhamento de suas pesquisas e ideias, além do espaço para discussão e contribuição com a pesquisa que apresento a seguir. Sem esquecer é claro de Randy Hobbs, por sua hospitalidade, cordialidade e amizade durante minha estadia em Newport (EUA).

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB), pelo apoio à pesquisa através do financiamento da pesquisa.

E, por fim, e não menos importante, à minha querida Cláudia Carvalho Magalhães, por ser a peça fundamental que uniu todas as dimensões da minha vida me instigando uma visão de futuro a ser perseguida. Visão essa embasada na família, no desenvolvimento de minha vida profissional e na busca pelo conhecimento científico e pelas constatações da realidade.

A todos queridos familiares, amigos, colegas, e ao leitor, dedico essa obra.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: MÍDIAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	13
1.1 Revisão de Literatura.....	209
1.2. Justificativa.....	25
1.2.1. Para a Educação Física.....	25
1.2.2. Para os estudos da infância.....	28
1.3. Objetivos.....	3130
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	32
2.1. A bússola teórica.....	32
2.2. Oficina de mídia-educação: planejamento <i>versus</i> prática.....	36
2.3. A escola e a criança: de quem se fala.....	40
2.4. As técnicas da investigação.....	454
2.4.1. Produção de dados.....	454
2.4.2. Análise.....	476
CAPÍTULO 3: O PROCESSO PEDAGÓGICO	509
3.1. Abordagem metodológica da oficina: apreciação, produção e nova apreciação.....	50
3.2. Interações pedagógicas.....	676
3.2.1. Interesse e envolvimento das crianças.....	687
3.2.2 “Caos”.....	754
CAPÍTULO 4: OS PRODUTOS MIDIÁTICOS	809
4.1. Temas dos vídeos produzidos pelas crianças.....	810
CAPÍTULO 5: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS INFANTIS	876
5.1. A infância tecnológica.....	909
5.2. Infância e sexualidade.....	965
5.3. Violência.....	1032
5.4. Crítica ao discurso da influência.....	1087
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1132
REFERÊNCIAS	118
7	
APÊNDICE A – Quadro ilustrativo entre planejamento e prática.....	1254
APÊNDICE B – Termo de Assentimento.....	1298
APÊNDICE C – TCLE.....	13231

ANEXO I - Parecer consubstanciado do CEP.....	134
---	-----

LISTA DE TABELAS

	Página
TABELA 1 - Quadro de periódicos investigados em revisão de literatura no tema mídia e infância.....	19
TABELA 2 - Quadro resumo de técnicas de produção de dados para o estudo.....	45
TABELA 3 - Perguntas chave para análise de mensagens midiáticas.....	60

SIGLAS, ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

COCIND - Coordenação de Classificação Indicativa

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte

DEJUS - Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação

DF – Distrito Federal

GTT – Grupo de Trabalho Temático do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação

MMA – Mixed Martial Arts

NAMLE – National Association for Media Literacy Education

NP – Núcleo de Pesquisa

TICEDUCA – Congresso Internacional TIC e Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC – Ultimate Fighting Championship

RESUMO

A pesquisa, em nível de mestrado, se insere na perspectiva da mídia-educação, visando contribuir para a área de estudos da infância e sua relação com as mídias. O objetivo geral foi analisar manifestações culturais infantis no contexto escolar, por meio de uma abordagem em mídia-educação com base no desenvolvimento de uma intervenção pedagógica. A pesquisa foi realizada em uma escola de Brasília, com 48 crianças de idade entre 9 a 11 anos de idade. Desenvolveu-se uma oficina de mídia-educação em 23 encontros, durante 12 semanas. A metodologia empregada foi a da pesquisa pedagógica, na qual o pesquisador investiga uma situação pedagógica. Para a investigação adotou-se o papel de um pesquisador-professor. As crianças experimentaram a utilização de câmeras e exploraram as filmagens de forma livre e orientada. A abordagem da mídia-educação foi efetivada através de uma estratégia de produção e apreciação. Para produção de dados utilizou-se um diário de campo e os vídeos produzidos pelas crianças; para a análise uma codificação do próprio diário, complementados pelos vídeos. Os resultados encontrados foram analisados quanto ao processo, ao produto e as manifestações culturais infantis. O processo mostrou que a abordagem metodológica da mídia-educação, embasada na produção e na apreciação, tende a promover o exercício da reflexão e do pensamento crítico das crianças frente às mídias. Além disso, destacaram-se os temas do interesse e do “caos” como interações pedagógicas preponderantes na pesquisa. O interesse aparece como ponto fundamental na pedagogia, sendo a principal motivação no processo de ensino-aprendizagem. O “caos” se destacou como um desafio para a pesquisa, carente de reflexão uma vez que atividades calcadas na criatividade e na colaboração tendem a aparentar desordem. A análise dos produtos se deu na dimensão dos temas representados pelas crianças em suas produções finais, nos gêneros do terror, corrida de carros, programa de TV, brincadeiras espontâneas e lutas, o que revelou a presença importante da cultura popular em suas representações. Por fim, a análise das manifestações culturais infantis promoveu quatro debates. O primeiro acerca dos aparelhos celulares enquanto objeto de grande desejo das crianças. O segundo, a respeito de manifestações da sexualidade, evidenciadas no uso, ou relacionadas, às mídias, promovendo um debate acerca da legitimidade da sexualidade infantil. A terceira reflexão é feita acerca da violência, evidenciada nas brincadeiras de lutas, nas produções e no “caos” da sala de aula, a análise é construída a partir das formas como foram realizadas tais manifestações de violência. O quarto debate é construído na reflexão sobre o discurso de influência das mídias sobre o comportamento infantil, problematizando as tendências superficiais que sugerem uma relação unilateral de causa e efeito.

Palavras-chave: mídia-educação; infância; educação; culturas infantis; mídias.

ABSTRACT

The research is inserted on the context of media education in order to contribute to the field of childhood studies and their relationship with the media. The main objective was to analyze the cultural manifestations expressed by children in a school's context through a media education approach based on a pedagogical intervention. The study was conducted at a school in Brasilia, with 48 children aged 9 to 11 years old. We developed a media education workshop in 23 meetings for 12 weeks. The methodology used was the pedagogical research in which the researcher investigates a pedagogical situation. It was adopted the role of a researcher-teacher by the researcher. Children experienced the use of cameras and explored the filming in a free and oriented manner. The approach to media education was accomplished through a strategy of production and screening. For data production a field journal was constructed, also videos produced by children were considered as data; for analyzing it was held a codification of the field journal, as the videos complemented the analysis. The results were analyzed on process, product and children's cultural manifestations. The process showed that the methodological approach to media education, based on the production and screening, tends to promote the exercise of reflection and critical thinking in children facing the media. In addition, the highlights were the topics of interest and "chaos" as preponderant pedagogical interactions in the research. The interest appears as a key point in pedagogy, the main motivation in the teaching-learning process. The "chaos" stood out as a challenge for research, demanding reflection as innovative activities based on creativity and collaboration tend to show apparent disorder. Analysis of the products consisted on the issues represented by the children in their final productions in horror genres, car racing, TV show, spontaneous play and fights, which revealed the significant presence of popular culture in their performances. Finally, the analysis of the children's cultural manifestations promoted four debates. The first about the mobile phones as an object of great desire of children. The second, about manifestations on sexuality evidenced in use, or related, to the media, promoting a debate about the legitimacy of infantile sexuality. The third reflection is made about violence, evident on children's playing, in the productions and over the "chaos" of the classroom, the analysis is built on the formats of such manifestations. The fourth debate is built on the reflection on the discourse of media influence on child behavior, questioning the superficial trends that suggest a unilateral relationship of cause and effect.

Keywords: media education; childhood; education; children's cultures; media.

INTRODUÇÃO

O texto apresentado a seguir é fruto de pesquisa de mestrado realizada na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. A ideia para a investigação surge da inquietação a respeito das relações entre as mídias e a infância no contexto educacional da sociedade contemporânea. Portanto, nas páginas a seguir, busco me aproximar de uma resposta ao seguinte problema de pesquisa: “Quais as implicações e possíveis aplicações de uma abordagem em mídia-educação, desenvolvida no formato de oficina, sob a temática do esporte, com crianças do ensino regular de Brasília, considerando sua subjetividade e reconhecendo sua cultura infantil particular?”.

Neste primeiro capítulo faço uma aproximação aos estudos impulsionadores deste trabalho. Inicialmente apresento os principais autores e as ideias que nortearam todo o processo de pesquisa, desde seu planejamento, ao trabalho de campo, e à construção da dissertação. Sendo assim, busco identificar o surgimento de um campo de pesquisa convergente entre os campos da Educação e Comunicação, focado no estudo das mídias e educação, bem como discuto os principais ideais de uma abordagem em mídia-educação. Além disso, apresento brevemente uma revisão de literatura acerca da relação entre mídias e infância, em periódicos nas línguas inglesa e nacional.

A seguir, no segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada durante a pesquisa, principalmente embasada nas autoras Lankshear e Knobel (2008), denominada pesquisa pedagógica. Para clarificar ao leitor os métodos norteadores da pesquisa, parto de uma apresentação dos principais pressupostos de tal metodologia. No mesmo sentido, o capítulo seguinte expõe as oficinas desenvolvidas e apresenta os principais conflitos e ajustes necessários a partir da entrada em campo. Imediatamente, busco caracterizar o campo investigado, bem como os participantes, movimento fundamental para pesquisas sociais,

promovendo a aproximação do leitor às interpretações dos resultados encontrados. E, por fim, identifico as técnicas de produção e análise de dados utilizados.

Os capítulos 3, 4 e 5 apresentam os principais resultados e as análises dos dados produzidos. No terceiro capítulo analiso o processo da oficina de mídia-educação realizada com as crianças, considerando a abordagem metodológica e as interações pedagógicas. No quarto capítulo analiso os produtos desenvolvidos pelos participantes no decorrer das oficinas, destacando os temas por elas representados. A seguir, no quinto capítulo, identifico e analiso as manifestações culturais infantis relacionadas às mídias.

Por fim, no sexto e último capítulo, apresento as principais conclusões tomadas a partir dos dados produzidos em campo, e analisados nos capítulos anteriores. Busco sintetizar as ideias que se destacam através da discussão, além de propor indicações para pesquisas futuras e para atuação pedagógica na escola.

CAPÍTULO 1: MÍDIAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

A revolução tecnológica, vivida pela sociedade contemporânea, promoveu o desenvolvimento de inúmeros meios de comunicação, tais como o jornal, a revista, a televisão, o rádio. Recentemente, com o aparecimento da internet e do computador pessoal aprimoram-se as tecnologias marcadas por favorecerem maior participação do usuário no processo de informação, essencialmente abrindo uma linha de comunicação de duas vias, promovendo a ideia de interação. Ritchie (2011) afirma que 88% dos jovens nos Estados Unidos com idade entre 12 e 17 anos acessam algum tipo de equipamento eletrônico para comunicação pessoal, e que 73% estão integrados a redes sociais, sugerindo ainda que muito provavelmente este não é um quadro específico dos Estados Unidos. O autor também problematiza o fato das escolas geralmente não incluírem as mídias como parte de seu projeto pedagógico, desconsiderando o envolvimento das crianças e jovens com os meios.

A preocupação com as informações, os meios de comunicação, e seu papel social, não é algo recente. As ideias sobre a construção da mensagem e a discussão sobre uma gramática específica das mídias, propostas por Marshall McLuhan, promoveram uma reflexão sobre as mídias no campo científico. O autor acreditava que as mídias influenciam nossas formas de pensar, agir, se relacionar. Ele apresenta a ideia de que os meios são tão fundamentais para o entendimento da mensagem, quanto a mensagem em si (MCLUHAN; FIORE, 1967). Em pouco tempo a discussão seria expandida, levando os pesquisadores a se indagarem não só quanto ao processo de construção da mensagem, mas também quanto à recepção.

A partir de 1980, Len Masterman publica os primeiros clássicos no campo das mídias e educação, com *Teaching about television* (1980) e *Teaching the media* (1985). A partir de tais obras, o autor discute a importância de buscar uma

educação para o uso e consumo das mídias, e elabora pressupostos para uma integração das mídias no processo pedagógico. Suas ideias superam a visão linear de desenvolvimento cognitivo, proposto por Piaget, e enxerga o processo de aprendizagem infantil como essencialmente social (JOLLS; WILSON, 2014). Ao mesmo tempo busca uma forma sistemática de análise das ideologias presentes no discurso midiático, no intuito de promover uma leitura objetiva das mensagens (BUCKINGHAM, 2003). Para Buckingham (2003), Masterman é reconhecido como um dos principais autores no campo, porém está ligado a uma das três tendências no estudo das mídias na educação apresentadas pelo autor. Esta tendência é a da desmistificação do conteúdo midiático, contrário a outras abordagens já existentes na relação entre educação e comunicação.

Ainda no final do século XX e início do século XXI, distintos autores desenvolvem outras abordagens no campo das mídias e educação, em sua maioria inspirados pelas ideias de Masterman, como comentam Jolls e Wilson (2014). Os autores ainda apontam Barry Duncan como outro nome expoente na formação do campo da mídia educação. O autor canadense, aluno de mestrado de McLuhan, fundador da *Association for Media Literacy* em seu país, fundamentou-se no trabalho de Masterman e, com a colaboração de outros autores, desenvolveu oito conceitos-chave para a mídia-educação. São eles:

1. Todas as mídias são construídas;
2. A mídia constrói realidade;
3. As audiências negociam significados em mídias;
4. As mídias têm implicações comerciais;
5. As mídias contêm mensagens com valores e ideologias;
6. As mídias têm implicações sociais e políticas;
7. Forma e conteúdo estão intimamente relacionadas;
8. Cada meio tem sua forma estética única. (JOLLS; WILSON, 2014, p.71, tradução nossa)

Já, criada nos Estados Unidos, a *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE) pode ser considerada uma referência mundial na atualidade. Fundada pela pesquisadora Renee Hobbs, a NAMLE é uma

organização dedicada ao avanço da área de mídia-educação nos Estados Unidos. Sua missão é ajudar indivíduos de todas as idades a desenvolverem, tanto o hábito de inquerir, quanto as habilidades de expressão, necessárias para que se tornem pensadores críticos, comunicadores efetivos e cidadãos no mundo de hoje. Trata-se, portanto, de uma instituição de cunho político, de alcance educacional, científico e cultural.

Vale ressaltar que, como ação para aprimoramento da pesquisa que apresento nesta obra, uma visita técnica¹ foi realizada ao *Media Education Lab* na Universidade de Rhode Island (EUA), coordenado pela professora Renee Hobbs. O compartilhamento de conhecimento com os pesquisadores do grupo, promoveu aproximação aos princípios e ideais da abordagem proposta por eles, ação fundamental para a análise dos resultados desta pesquisa. Hobbs (2011), pesquisadora no campo das mídias e educação, fundadora da NAMLE, embasada no conceito norte-americano de *media literacy education*², apresenta uma abordagem pedagógica que deve ter sua finalidade no desenvolvimento do processo de reflexão crítica dos alunos através de atividades criativas e produtivas. Vale ressaltar a criticidade como um dos grandes conceitos transversais das diferentes abordagens em mídias e educação, o que pode ser explicado por sua relevância desde as primeiras teorias desenvolvidas nesse campo (JOLLS; WILSON, 2014). Mas também é importante identificar a produção e a criatividade como motores de tal reflexão, em paralelo com teorias desenvolvidas no Brasil por autoras como Fantin e Girardello (2009), Orofino (2005), Belloni (2005) e Wiggers (2005), que além de reconhecerem a importância da produção no processo de mídia-educação, reconhecem a subjetividade representada em tais produções, revelando-as como boas

¹ Visita técnica em janeiro de 2016 com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF)

² Termo que apresenta complexidade em sua tradução, tendo sido traduzido por muitos como letramento midiático, alfabetização midiática ou literacia dos media (Portugal).

estratégias de produção de dados de pesquisa.

No início do novo milênio as noções sobre mídias e educação e seus conceitos já se espalhavam pelo mundo e extrapolavam as fronteiras dos países de língua inglesa, como Canadá, Reino Unido e Estados Unidos. Educadores e comunicadores de todo o mundo passaram a se indagar sobre as relações das mídias com a educação. Bevórt e Belloni (2009, p. 1083) afirmam que “as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes”, sendo necessário que se investigue tais papéis nas culturas infantis, jovens e adultas.

O que chamo de campo das mídias e educação refere-se aos estudos e pesquisas que, de forma ampla e abrangente, tratam das diversas convergências entre a Educação e a Comunicação. Ao mesmo tempo, faço uma distinção com o termo mídia-educação, entendendo-o como uma abordagem específica do campo das mídias e educação. A diferença se baseia no fato de ser uma abordagem propositiva no campo da pedagogia, na utilização das tecnologias como forma de expressão, meio de integração social, de empoderamento, e de tomada de consciência. Entende-se que as mídias estão em constante mudança e aprimoramento, modificando e incrementando a cultura e o cenário de interação social indefinidamente, tratando-se de um processo fluido e em permanente mudança (BUCKINGHAM, 2007a). Sendo assim, a abordagem da mídia-educação é de discussão teórica, visando compreender o papel das mídias no cotidiano dos estudantes, além de propor formas de integração das mesmas na instituição escolar. Mas, principalmente, é um campo prático pedagógico que busca propor métodos de ensino acerca da temática e, ao mesmo tempo, atuar no campo político, que busca regularizar e responsabilizar os produtores de mídias, além de propor políticas públicas e currículos para integração na educação (BELLONI, 2005). Sob esta perspectiva, o campo da mídia-educação busca enfatizar a necessidade de integração da educação no contexto das

comunicações, que são parte do mundo globalizado em que se vive atualmente (BELLONI, 2005; FANTIN; GIRARDELLO, 2009; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). Inspirado nesse desafio, julguei oportuno intitular o trabalho como “Mãos à máquina.”.

Inserido nos estudos das mídias e educação está a discussão acerca de um dos principais sujeitos envolvidos no processo pedagógico: as crianças. Buckingham (2007a) apresenta uma discussão particular sobre a relação infância e mídias, iniciando pela identificação das concepções de infância que, segundo o autor, irão guiar as principais visões sobre a sua relação com as mídias. Logo, há a necessidade de perceber a forma como se entende a infância, o que é explicado pelo autor a partir de Ariès (1981) que demonstrou como a infância é um conceito construído, historicamente e socialmente, portanto variável, dependente do contexto em que esteja inserido.

As primeiras teorias formuladas no campo das mídias e educação, relacionadas à infância, possuem um caráter protecionista, no sentido de enxergar as mídias e meios de comunicação como essencialmente negativos, pressupondo o telespectador como uma vítima que nada pode fazer para se defender do bombardeio de informações manipuladoras, como argumenta Buckingham (2007a). O autor ainda comenta teorias como de Neil Postman que sugere a morte da infância a partir da relação com as mídias e da forma como se organiza a sociedade contemporânea. Para Postman, entre outros autores que trabalham com tal perspectiva protecionista, as crianças devem ser socializadas pelas instituições reguladoras, tais como a escola e a família, área atualmente invadida pelos meios de comunicação de massa (BUCKINGHAM, 2007a). Dessa forma, a regularização e a censura seriam necessárias para que um controle maior prevenisse qualquer abuso da mídia. Visão essencialmente funcionalista e moralista, ignorando o consumidor infantil enquanto sujeito e ator de seu próprio pensamento, personalidade e cultura.

No sentido oposto, Buckingham (2007a) apresenta teorias que possuem a visão de uma infância empoderada pelas mídias. A infância deixa de ser um momento de passividade, devendo as crianças serem reconhecidas como ativas em seu processo de educação e informação. Por outro lado, o autor comenta que há um risco em desenvolver tais ideias com uma visão utópica sobre a relação infância e tecnologias, criticando aqueles que propõem naturalidade na integração das crianças aos meios de comunicação, acreditando que, de forma espontânea, elas serão capazes de reação diante das mídias. Apesar de a maior parte dessas ideias se embasarem em uma concepção de crianças como atores sociais, Buckingham (2007a) alerta para a forma determinista como os pressupostos são colocados, criticando tanto a visão utópica quanto a protecionista.

O que o autor sugere como reflexão acerca da relação infância e mídias diz respeito à complexidade da questão, esta devendo ser entendida de acordo com seu contexto histórico e social. Ao mesmo tempo em que não devemos entender a infância como essencialmente vazia, sobre a qual iremos depositar o conhecimento e a cultura humana, também não devemos concebê-la como naturalmente autônoma e crítica, simplesmente a partir do reconhecimento das crianças como atores sociais de sua cultura. Ou seja, sugere que a boa utilização e o bom consumo das mídias depende do consumidor e não pode ser generalizado para todas as crianças. O autor propõe que, dado o reconhecimento à complexidade da relação, o papel das mídias na educação seja de contribuir para o desenvolvimento de um processo de reflexão crítica acerca de sua realidade social, local, regional e global, ao mesmo tempo possibilitando que o indivíduo possa participar ativamente de sua cultura, enquanto criador, ciente dos processos envolvidos no campo midiático, capaz de discernir informações e compor opiniões próprias frente às mídias (BUCKINGHAM 2007a). Tais reflexões serviram como inspiração na produção deste trabalho.

1.1. Revisão de Literatura

No sentido de buscar referências e identificar os estudos mais atuais relacionadas à relação mídias e infância, realizei uma revisão de literatura em periódicos internacionais³ e nacionais⁴ dos campos de estudos em Educação Física, Educação e Comunicação. O período compreendido para revisão foi de 2003 a 2012, totalizando dez anos. Para seleção dos periódicos apoiei-me sobre critérios de relevância da publicação para a área, mas principalmente considerando aquelas que possuíam a temática da infância e das mídias em seu escopo. As revistas investigadas estão representadas no quadro a seguir (Tabela 1).

Tabela 1 – Quadro de periódicos investigados em revisão de literatura no tema mídia e infância.

	Internacional	Nacional
Educação física	1. Physical Education and 2. Sports Pedagogy; 3. Sport, Education and Society; 4. European Physical Education Review; 5. Journal of Teaching in Physical Education.	1. Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) 2. Revista Movimento
Educação	1. American Education Research Journal; 2. Journal of Media Literacy Education.	1. Revista Brasileira de Educação (RBE); 2. Revista Entreideias.
Comunicação	1. Journal of Communication; 2. Communication, Culture and Critique; 3. Human Communication Research	1. Comunicação e Educação; 2. Revista FAMECOS

Fonte: do autor.

³ Ver Guimarães e Wiggers (2015)

⁴ Ver Guimarães, Wiggers e Tocantins (2014)

Dentre os quinze periódicos investigados no período, foram selecionados 50 artigos (34 nacionais e 16 internacionais) que abordam a temática mídia e infância. Destes, 21 são da área de educação física (16 nacionais e 5 internacionais); 16 da educação (7 nacionais e 9 internacionais); e 13 da comunicação (11 nacionais e 2 internacionais).

Analisei os trabalhos em duas perspectivas: as ênfases dadas às mídias pela pesquisa, e as ferramentas abordadas. Em relação às ênfases dadas às mídias que pude observar, em ordem decrescente de frequência, estão: a mídia como meio de ensino-aprendizagem; a ênfase na fundamentação teórica em mídias e educação; as mídias como forma de expressão criativa; estudos sobre recepção infantil; políticas em mídias e educação; e por fim, artigos que utilizaram tecnologias como ferramenta de pesquisa.

A maior parte das pesquisas ter sido realizada na tentativa de estabelecer métodos de trabalho com mídias na escola demonstra a atual preocupação dos pesquisadores em pôr em prática teorias desenvolvidas no campo interdisciplinar das mídias e educação, com intuito de desenvolver uma abordagem pedagógica específica. A pesquisa que apresento nesta obra enfatiza as mídias em intenção idêntica. Um artigo que ilustra tal ênfase é o de McWilliams et. al (2011). Sua intervenção ocorreu em aulas de literatura nas quais, através do *Twitter*, os alunos desenvolveram um trabalho baseado em uma famosa obra literária americana. O formato utilizado foi o de uma *Fan Fiction*, caracterizado por uma produção fictícia criada por fãs, tomando como base um universo de outro autor. Dessa forma, os autores encontraram situações que propiciavam o debate da obra, uma vez que os alunos/autores buscavam construir sua produção da forma mais coerente possível. Logo, os autores concluíram que a inserção dos alunos como agentes criadores, com o auxílio das mídias, facilitou a compreensão da obra.

Também propondo as mídias como meio de ensino-aprendizagem, Roschelle *et. al* (2010) apontam para a eficácia das mídias como ferramenta de ensino-aprendizagem, mesmo que de forma mais diretiva, sem produção ou criação, ao levantar três estudos de larga escala que analisaram uma tecnologia denominada SimCalc, desenvolvida para o ensino de matemática. Estatisticamente esta abordagem revelou-se eficiente, possuindo um potencial para estender o aprendizado da matemática a conteúdos mais avançados.

Já dentre as produções nacionais, um trabalho que também ilustra muito bem essa ênfase é o de Betti (2006) que investigou o uso de ferramentas midiáticas para relatar a discriminação de gênero e de habilidades técnicas em aulas de educação física. A partir de uma intervenção com uso de programas televisivos na escola, o autor concluiu, através das comparações das respostas das crianças, que os alunos foram mobilizados a refletir e aprofundar sua percepção e entendimento sobre a exclusão/discriminação. Entretanto, o estudo não pôde analisar as consequências a longo prazo, desprezando as possíveis alterações na postura dos alunos diante de tais situações.

Em relação às ferramentas abordadas, foram encontradas as mais diversas, desde o rádio aos computadores e os ambientes virtuais. Dentre estas, as mais relevantes foram a televisão e as mídias em um conceito geral. A televisão, pode-se dizer, foi um dos primeiros focos de estudo do campo das mídias e educação, vide Len Masterman e sua obra *Teaching about television* (Ensinando sobre televisão). Historicamente há uma curiosidade quanto à influência dessa mídia sobre o comportamento e pensamento dos telespectadores das mais diversas idades e, destacadamente, uma preocupação específica com o público infantil. Logo, é comum que hoje a televisão ainda apareça como principal foco das pesquisas em mídias e infância.

Porém, nota-se uma mudança de posicionamento quanto à relação entre a televisão e as crianças, superando ideias protecionistas que abominam o consumo da mídia televisiva. Notoriamente, o embasamento atual é no sentido da formação reflexiva do sujeito, na conscientização para o consumo crítico sobre os conteúdos. Por exemplo, Magalhães (2003) faz uma análise da relação entre as crianças e a televisão através dos pensamentos de Bernard Charlot. Em sua pesquisa, de ênfase na fundamentação teórica, o autor sugere a presença da televisão no dia-a-dia das crianças, sua influência na escola, e sobre o aprendizado, sugerindo que de certa forma tal ferramenta midiática promove uma mudança na forma de assimilação dos conteúdos. O autor considera que é necessário ter

[...] uma visão mais humana da criança e, com isso, conseguirmos abrir novos caminhos que poderão oferecer às novas gerações, de alunos e professores, um rumo melhor em sua formação dos cidadãos (MAGALHÃES, 2003, p.45).

A segunda ferramenta mais citada, as mídias em um conceito geral, fazem referência àqueles trabalhos que não especificam nenhuma forma de tecnologia, mas sim que propõem a sua utilização no processo educacional infantil. Os autores que trabalham com tal abordagem tentam explicitar a importância e o papel das mídias na cultura humana e infantil, bem como sua relevância para a educação, uma vez que influenciam os modos de refletir, assimilar e criticar, como fazem os autores Cappello, Felini e Hobbs (2011) e Duek (2012). Outro exemplo são os trabalhos com ênfase em políticas de inserção das mídias, que visam identificar as políticas públicas que promovem a integração mídias, escola e infância, como é o caso do trabalho de Rantala (2011) que investiga as ações do Ministério da Educação da Finlândia, especificamente aquelas que visam as crianças em idade pré-escolar.

Por sua vez, a pesquisa que apresento neste trabalho abordou a ferramenta audiovisual, da produção de vídeos. Quanto a este formato midiático foi encontrado um menor número de trabalhos. Dentre eles aparecem cinco pesquisas, todas publicadas em periódicos da área de educação física, tanto no Brasil quanto no exterior. A pesquisa de Oliveira e Pires (2005) ilustra a utilização dessa ferramenta, na qual buscam analisar o olhar das crianças sobre as atividades físicas e recreativas, colocando em seu poder uma máquina de vídeo ou fotográfica. Seguindo a estratégia foram produzidos dois vídeos pelas crianças que serviram de dados para análise dos autores. Uma das conclusões aponta para a potencialidade da integração das mídias no sentido de acessar a subjetividade do outro, entender seu olhar, sem vícios que foquem somente na técnica, como colocam os autores,

A idéia de colocar a câmera na mão, sem muitos objetivos explícitos e sem muita técnica, de certa forma revelou-se uma experimentação por parte dos sujeitos, sem reproduzir os clichês do discurso midiático, manifestado no vídeo. Este experimento transforma a nossa forma de olhar o olhar do outro. Não há uma procura de obviedades, mas de elementos que possam de alguma forma contribuir para o esclarecimento de situações que se conectam. (OLIVEIRA; PIRES, 2005, p.124)

Por fim, a revisão de literatura revelou que estudos sobre mídias e educação com propostas pedagógicas inovadoras ou que promovam uma reflexão atual sobre o papel das mídias na sociedade, na cultura e na educação, são relativamente novos no meio científico, principalmente na educação física. Logo, por mais que o campo de estudos se mostre em processo de consolidação, ainda há uma busca pela formação de um quadro teórico na área. A literatura indica que os estudiosos desse campo circulam por diversas abordagens teóricas e metodológicas, o que representa por um lado, uma dificuldade, mas por outro, grande desafio a educadores e pesquisadores (CAPELLO; FELINI; HOBBS, 2011).

Da mesma forma, ficou claro que o número de pesquisas na área vem crescendo, porém em grande parte não tratam especificamente da infância ou do uso das mídias na educação de forma crítica e criativa. Muitos dos trabalhos em mídias e educação de hoje mantêm a perspectiva do ensino a distância, sem dúvida não menos importante, porém sem propor perspectivas de tomada de consciência sobre a produção midiática, ou que promovam uma reflexão crítica sobre os meios, mensagens, produtores e consumidores. Buckingham (2007a) critica essas práticas, insistindo que a interação e integração fornecida pelas mídias não é naturalmente utilizada ou absorvida e deve ser desenvolvida, aprimorada e estimulada com crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, este trabalho visa apresentar os principais resultados de uma abordagem que também enfocou as mídias como um meio de ensino-aprendizagem na utilização da produção audiovisual como ferramenta, em uma pesquisa com crianças. Para isso, tomei a mídia-educação e a infância como objetos de estudo, as crianças como participantes da pesquisa e o esporte como eixo temático.

1.2. Justificativa

1.2.1. Para a Educação Física

Como brevemente ilustrado pela revisão de literatura, as mídias representam um fenômeno social que se evidencia em todas as disciplinas e níveis de estudo, de modo abrangente e cada vez mais acelerado. Especificamente no campo da educação física percebe-se que muitas das práticas corporais abordadas na escola recebem influência dos meios de comunicação. O esporte, enquanto uma das práticas que mais influenciam as aulas de educação física escolar, é um dos principais alvos das mídias, sejam elas impressas, como revistas e jornais, ou eletrônicas, como a televisão e a internet. Betti (1998) apresenta, através da análise de horas de discurso

televisivo, que cada vez mais se estreitam as relações entre mídias e educação física, seja pelas novas formas de se experimentar o esporte: como telespectadores, em videogames, ou grupos de discussão nas redes sociais; seja nas imposições exigidas ao esporte pelos meios de comunicação: na divulgação de novos esportes, no marketing e na propaganda ou até mesmo nas mudanças e adaptações de regras para transmissão televisiva, como é o caso do voleibol e do tênis de campo.

Diante desse contexto, no campo da educação física, observa-se um panorama em evolução, ilustrado pelo levantamento da produção veiculada no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Educação Física, Comunicação e Mídia do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e no Núcleo de Pesquisa (NP) Comunicação e Esporte do Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação (INTERCOM), feito por Azevedo e Pires (2008). Identificou-se que dentre 220 textos apresentados, 38 (17%) abordaram a temática “educação física, escola e formação profissional”.

Na educação física, especificamente, as mídias não só têm influência na vida cotidiana dos educandos, como também interferem diretamente no conteúdo da disciplina. O esporte é extremamente midiaticizado, o futebol, o voleibol, o basquete, as olimpíadas, a copa do mundo, são veiculados pelas mídias de todos os tipos, desde jornais e revistas a videogames e redes sociais. Lembrando também os megaeventos esportivos que ocorreram e irão ocorrer no Brasil entre 2014 e 2016, como a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro. Quaranta et. al. (2013), por exemplo, afirmam a importância da mídia-educação no contexto do esporte e da educação física, permitindo novas formas de se proceder no desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica que trate da cultura de movimento. As mídias, em geral, desenvolvem conceitos e formatos próprios, e a educação física está presente

nesse contexto, como destaca Betti (1998) ao afirmar a conformação da cultura esportiva dentro dos moldes midiáticos.

Em Brasília, Costa (2010) também investigou acerca da temática. Em sua pesquisa, o autor identificou que a produção audiovisual faz parte do cotidiano dos jovens investigados, dentro os quais muitos afirmaram acessar e, inclusive, postar vídeos no Youtube. Quanto ao consumo de mídias, notou-se amplo acesso à televisão em boa parte do dia da maioria dos pesquisados. Em busca de perceber as possibilidades de utilização das mídias audiovisuais na escola e na disciplina de educação física, o autor pôs à mão dos estudantes uma câmera filmadora para construção de uma produção midiática, na qual os estudantes deveriam expor resultados de uma pesquisa acerca de esportes selecionados por eles, em uma lista com dez possibilidades. Em conjunto com os professores, o autor projetou um plano de trabalho com a temática dos jogos esportivos, componente curricular da escola. O plano previa a escolha de uma modalidade esportiva na qual foram selecionados o críquete, o beisebol, o hóquei, o rúgbi, o polo e o *Le parkour*. Também previsto no planejamento, como prática pedagógica e fonte de produção de dados, estava a produção de um vídeo do gênero preferível pelos jovens, acerca da modalidade escolhida. Como objetivo se apresentavam quatro dimensões: avaliativa; investigativa; lúdica; expressiva (COSTA, 2010). A prática mostrou um alto potencial comunicativo e participativo das mídias no processo de ensino-aprendizagem.

Costa e Wiggers (2016), a partir de uma reflexão dos laços entre a educação física escolar e a mídia-educação, fruto de um debate acerca dos resultados de Costa (2010), encaminham suas ideias sugerindo um novo caminho para a disciplina, no qual as mídias devem ser consideradas na percepção, ensino e prática do esporte. Os autores apontam o potencial da concepção crítico-emancipatória para a relação entre os campos, indicando semelhanças de pressupostos teóricos e metodológicos entre eles.

Principalmente, se as mídias forem utilizadas não somente como ferramentas de ensino, mas como objetos de reflexão, produção e discussão. Assim, a abordagem da mídia-educação tem o potencial de proporcionar uma visão crítica, participativa e criativa, como sugerido por tantos autores, tais como Belloni (2004; 2005; 2010), Fantin e Rivoltella (2012), Hobbs (2011) e Buckingham (2007a; 2007b; 2011), para a escola e para a educação.

Entretanto, à luz do senso comum, é normal antecipar-se e concluir que a disciplina de educação física seria diminuída com atividades que propusessem o uso de mídias, principalmente as eletrônicas. Contrariamente a tal noção, Mendes e Pires (2009) indicaram que aulas embasadas na mídia-educação não inviabilizam aulas práticas na educação física, mas, ao inverso, permitem uma ação reflexiva sobre esta prática. Os autores ainda afirmam:

O que se nota, portanto, é que os diferentes discursos da mídia têm incidido direta e indiretamente sobre a cultura de movimento e sobre aqueles que dela usufruem. A cultura de movimento é o espaço do campo social onde a educação física se insere a fim de buscar conteúdos para suas intervenções pedagógicas e seus fazeres profissionais (MENDES; PIRES. 2009, p.82).

Logo, tendo em vista o protagonismo do esporte na mídia, sua relação intrínseca com a indústria cultural, e os mais diversos questionamentos e reflexões que podem surgir a partir da discussão do mesmo, tomei como tema norteador do trabalho o esporte.

1.2.2. Para os estudos da infância

Considerando a relevância da infância como categoria social e, ao mesmo tempo, reconhecendo na atualidade a presença das mídias nessa geração, há perspectivas significativas sobre a relação entre infância, mídias e educação física. No âmbito de estudos sobre educação do corpo, Wiggers (2012) evidenciou que a escola e a mídia filtram os olhares das crianças, contudo a atividade artística oportuniza a produção de outras imagens corporais; esta pode

ser comparada a um “espelho mágico”, através do qual as crianças percebem e recriam aquelas noções de corpo difundidas pelo sistema cultural. Estudos correlatos apontaram para a presença costumeira de discursos midiáticos no imaginário e em práticas corporais infantis, contudo é válido ressaltar que as brincadeiras tradicionais, como “pular corda”, “pique-cola”, “futebol”, entre outras, também foram evidenciadas como elementos de interesse das crianças (SIQUEIRA, WIGGERS, SOUZA, 2012; MACHADO; WIGGERS, 2012).

Ao mesmo tempo, o corpo é tido e tratado como um mito, com imagens e ideais construídos e difundidos, de forma aparentemente incoerente, pela escola e pela mídia. Entretanto, a partir de uma análise mais profunda, pode-se perceber que tais ideais, imagens, e mitos sobre o corpo, produzidos e construídos, de forma supostamente incongruentes, são parte de uma mesma ideologia, do corpo como parte separada da mente, o corpo “do pescoço para baixo” (WIGGERS, 2008).

Percebe-se uma relação importante entre a infância e as mídias, no que tange ao corpo, a escola e a sociedade. Buckingham (2007a) chama atenção para a necessidade de se investigar tal relação, além de apontar diversos campos nos quais as investigações precisam se aprofundar, tais como a economia, o marketing e a própria educação. Ou seja, são necessárias pesquisas em mídias e educação que abordem a infância como tema central, reconhecendo as crianças como atores sociais e indivíduos centrais na educação. Entretanto, tal investigação não pode ser feita de forma simples e superficial.

Um desafio, imposto a tais pesquisas com crianças nas ciências sociais e pedagógicas, se apresenta no sentido de que observar e ouvir crianças é uma ação que requer extrema sensibilidade. O projeto de pesquisa, as observações, a análise de dados, tudo é feito por um adulto que estuda as crianças, e que pode incorrer no erro de se apegar à sua concepção e visão sobre a infância. Esta, por sua vez, vivida e experimentada de formas particulares, histórico e socialmente.

Diante disso, torna-se essencial aprender a ouvir esse grupo social distinto dos adultos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; WIGGERS, 2008).

Demartini (2002) discorre sobre esse processo de pesquisa com crianças a partir de sua experiência na área da sociologia, em estudos e orientações de mestres e doutores. Para a autora é preciso que nos perguntemos sempre de que crianças e que infância estamos falando. Torna-se impossível referir-se às crianças de um modo padronizado, existem diferentes tipos de crianças e vivências de infância, desse modo surge um fator que a autora chama de heterogeneidade das crianças e da infância. Nessa perspectiva a autora corrobora com a ideia de uma infância contextualizada, no tempo, espaço e cultura. Para ela, a infância é um termo que se refere a uma vivência, ou seja, ela é vivida (ou não) pelas crianças, tornando-se necessário, para análise dessa experiência, entender o ponto de vista das crianças e, nesse processo, ouvir tudo aquilo que é dito pelas crianças, assim como o que não é dito, temas não abordados são tão necessitados de análise quanto os dados orais (DEMARTINI, 2002). Há aquelas crianças que não falam porque não querem ou porque não se sentem à vontade, essa ação de não falar também deve ser considerada e interpretada pelo pesquisador.

Nesse mesmo contexto, Demartini (2002, p.12) chama atenção para a possibilidade de se trabalhar com as representações artísticas das crianças:

Elas não só argumentam, mas representam e a gente esquece, às vezes, que a criança 'está representando'. Assim, existe outra possibilidade, que é a observações dos relatos e da atuação das crianças que representam no teatro, no cinema, na televisão. (2002, p. 12)

A autora faz referência específica à atuação e à representação de papéis, mas entende-se que sua afirmação corrobora com a ideia do potencial de ferramentas que envolvem a imersão e a produção das crianças, criando dados dotados de subjetividade infantil. É o caso de peças de teatro, músicas e paródias, vídeos, desenhos, todos artefatos produzidos por crianças, que podem

servir como excelentes fontes de dados, quando buscamos acessar a subjetividade infantil, assim como propõem outras pesquisas em mídia-educação com crianças (BELLONI, 2010; OROFINO, 2005; HOBBS; MOORE, 2013). Portanto, faz-se necessário não somente buscar entender as relações mais atuais entre as crianças, sua cultura e as mídias, mas também promover a reflexão acerca das técnicas de pesquisa e suas possibilidades no acesso à subjetividade e às culturas infantis.

1.3. Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral:

- Analisar manifestações culturais infantis no contexto escolar, por meio de uma abordagem em mídia-educação, com base no desenvolvimento de uma intervenção pedagógica (oficina).

Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa foram:

- Descrever e discutir o processo de desenvolvimento de uma oficina de mídia-educação com crianças, considerando a abordagem metodológica e as interações pedagógicas;
- Analisar os produtos midiáticos de autoria das crianças, destacando os temas por elas representados;
- Identificar e analisar manifestações culturais infantis relacionadas às mídias, levando em conta tanto o processo pedagógico da oficina quanto os produtos audiovisuais de autoria das crianças.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1. A bússola teórica

Tendo em vista a proposta de investigação do projeto, de analisar uma oficina pedagógica de mídia-educação desenvolvida com crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental, enfocando manifestações culturais infantis, considerando tanto o processo quanto os produtos audiovisuais por elas elaborados, o delineamento metodológico utilizado foi de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa se caracteriza como uma abordagem que, prioritariamente, busca entender o mundo a partir da visão de outras pessoas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Inseridos em tal paradigma, as autoras Lankshear e Knobel (2008) propõem a pesquisa pedagógica como uma metodologia investigativa específica para o contexto escolar. Tal delineamento investigativo surge na tentativa de se contrapor à dominação das pesquisas quantitativas, experimentais e psicométricas, a que tem sido submetida a sala de aula, enquanto objeto de pesquisa. Em sua essência, tal metodologia enfoca nas realidades vividas pelos professores, sua atuação na escola e em sua própria sala de aula. Entretanto, os autores sugerem diferentes possibilidades para a pesquisa pedagógica, extrapolando o método do professor que pesquisa sua própria turma, para aquele que pesquisa situações pedagógicas.

Em outras palavras, esta metodologia dialoga diretamente com a ideia do professor-pesquisador, no enriquecimento da prática pedagógica e da formação profissional, através do método científico aplicado ao cotidiano escolar. Nesse sentido, Geraldi, Fiorenti e Pereira (1998) organizaram uma obra na qual diversos autores discutem a figura do professor-pesquisador, dando uma ênfase especial à metodologia da pesquisa-ação. Dentre os autores que debatem o tema, Zeichner (1998) suscita uma reflexão acerca da recorrente divisão entre o

professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico. O autor argumenta que há um distanciamento hierárquico entre os dois modelos de pesquisa. Segundo ele, ao mesmo tempo em que os acadêmicos sentem o trabalho dos professores esvaziado de teorias, os professores enxergam uma falta de aplicabilidade das discussões produzidas na academia, muitas das vezes por se distanciarem da realidade vivida nas escolas. Logo, Zeichner (1998) afirma a necessidade de gerar uma aproximação entre a realidade escolar e as discussões acadêmicas, indicando alguns projetos de pesquisa que buscaram esse movimento. Essencialmente, o autor indica a pesquisa-ação como uma metodologia capaz de auxiliar tal aproximação, entretanto não a propõe como solução em si mesma.

Neste trabalho optei pela pesquisa pedagógica sobre a pesquisa-ação, por acreditar que em minhas ambições não se encontravam o comprometimento com a transformação social, apesar de compreender os benefícios de tal movimento para a escola e os participantes. Não que alguma transformação, ao final, não possa ter ocorrido, mas ao assumir a pesquisa pedagógica como metodologia, busco um comprometimento maior com a produção, análise dos dados, e com a investigação da realidade pedagógica e das crianças, sem focar a transformação da realidade, fundamental na pesquisa-ação, segundo Thiollent (1996).

Sendo assim, corroboro com Zeichner (1998) por perceber a lacuna e a divisão entre escola e academia, entretanto me desentendo do autor quando minha proposta não objetiva observar os professores enquanto pesquisador externo, mas sim, me inserir como um professor na escola. Logo, o termo que usarei no decorrer deste trabalho, que pode parecer estranho aos olhos do leitor, será pesquisador-professor. Opto por tal nomenclatura por perceber que a ideia de professor-pesquisador diz respeito à busca do método científico por parte do profissional da educação. Ao contrário, busco enquanto pesquisador, proximidade com a realidade dos professores, do cotidiano escolar e do contato

com as crianças, munindo-me da metodologia da pesquisa pedagógica de Lankshear e Knobel (2008).

Diversos autores trabalharam sobre a ideia da pesquisa pedagógica e desenvolveram diferentes visões a respeito de seus objetivos e propósitos. Entretanto, dois conceitos são fundamentais: a ideia de que tal metodologia visa “melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores”; e o segundo conceito que sugere a contribuição da pesquisa pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem em sala de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.14). Uma vez que objetivei analisar uma experiência pedagógica, com foco nas crianças, oferecendo uma oficina ministrada pelo pesquisador e não pelo professor, a característica da pesquisa pedagógica que se destaca é a de contribuição para a melhoria do ensino e da formação de alunos. Ressaltando ainda a tentativa de contribuir para a aproximação entre a academia e a escola, reconhecida e criticada por acadêmicos e professores (ZEICHNER, 1998).

Para além da discussão dos profissionais envolvidos na pesquisa, é importante ressaltar as particularidades da infância enquanto objeto de estudo. Da mesma forma, é relevante nesta pesquisa o enfoque nas mídias que, além de objeto deste estudo serve, ao mesmo tempo, como técnica de produção de dados que aproximam o pesquisador da subjetividade infantil. Nesse ponto, Belloni (2010, pp.13-14), uma das principais autoras na área de mídia-educação no Brasil, afirma que para entender as crianças é necessário que o pesquisador crie “[...] metodologias que permitam compreender as representações, as produções, as interações e as aprendizagens geradas no uso dessas máquinas maravilhosas, por crianças e jovens.”. Tal afirmação reconhece os desafios da pesquisa com crianças e a necessidade de buscar entendê-las munindo-se de diferentes estratégias.

Além das dificuldades na produção de dados, também é vital reconhecer as diferentes perspectivas que permeiam os estudos sobre a infância, o que faz com que todas as escolhas feitas pelo pesquisador suponham uma visão sobre a infância em si e sobre o lugar social ocupado pelas crianças na pesquisa, desde o planejamento, à pesquisa de campo, aos resultados apresentados (MACEDO, et al., 2012). A pesquisa com crianças se apresenta como um desafio por desenvolver-se na tentativa de entender e explicar uma categoria social à parte da vida adulta, mas pela qual os adultos passaram e possuem sentimentos, muitas vezes nostálgicos, porém de outro tempo histórico e cultural, o que pode impactar na interpretação dos resultados. Como mencionei anteriormente, a infância é uma construção social e sua realidade é mutável, variando histórica e socialmente. Logo, é comum que os adultos (professores, pesquisadores, pais, políticos) se refiram à realidade infantil embasados em sua própria experiência de infância, localizada em um tempo e espaço diferente da atualidade de sua vida adulta (BUCKINGHAM, 2007a).

Macedo et al. (2012) discorrem sobre a questão da pesquisa com crianças, apontando como um ponto essencial a necessidade de se problematizar o *status quo* das crianças na sociedade, uma vez que nossa cultura subalterniza esses sujeitos ao adulto e seu mundo. Dessa forma, é preciso enxergar as crianças como interlocutoras e autoras do processo de pesquisa, sem implicar no esvaziamento do trabalho do pesquisador, mas proporcionando devida importância ao que é dito pelas crianças. As autoras ainda acrescentam que

É ainda um desafio para nós, pesquisadores da infância, aprender a perceber as crianças como agentes de seu tempo, como pessoas inseridas em determinado contexto; aprender a nos interessar pelo que, de fato, elas têm a partilhar, no que elas têm a nos acrescentar. Sua participação ativa certamente desvelará aspectos específicos, diferenciados, e, por isso mesmo, únicos. (MACEDO et al., 2012, p.101)

Além da percepção e da legitimação da voz e da subjetividade infantil, Bizzo (2012), ao relatar sua experiência em pesquisa com crianças, propõe algumas reflexões que devem ser feitas a si mesmo pelo pesquisador. Uma delas é: “Qual o meu lugar, enquanto pesquisador, na investigação?”. Ou seja, é necessário que o pesquisador, ao entrar em campo, tenha em mente como deve agir, tendo bem desenhado seu papel frente às crianças. Em relação a esta pergunta, na pesquisa que apresento, que contou com a intervenção do pesquisador no papel de professor diante das crianças, busquei o papel de mediador nos debates, reflexões e no desenvolvimento dos produtos das crianças, evitando o direcionamento para qualquer resultado específico.

O que busco neste capítulo é, primeiramente, apresentar as oficinas, dando ênfase a alguns conflitos entre planejamento e prática, enfrentados no decorrer da pesquisa. Em seguida, identifico e localizo o campo e os participantes, contextualizando a realidade social da escola. Por fim, busco descrever as técnicas pelas quais tentei compreender as crianças, dentro e fora das oficinas, bem como na interpretação de seus produtos, além do processo de desenvolvimento dos mesmos. É importante destacar que, por mais que tenha me utilizado de diferentes estratégias, as técnicas e procedimentos tiveram de se adequar à natureza da realidade imposta pelo campo, todavia sempre de acordo com os princípios explicitados até então.

2.2. Oficina de mídia-educação: planejamento *versus* prática

Visando os objetivos expostos, tomei a mídia-educação e as culturas infantis como objetos de estudo, as crianças como participantes da pesquisa e o esporte como eixo temático. Uma questão metodológica fundamental nesta pesquisa, essencial para compreensão da análise dos resultados encontrados, é o conflito entre o planejamento e a prática efetivamente realizada. Isso é comum

aos trabalhos dos pesquisadores e professores, o que se evidencia nesta pesquisa de natureza científica e pedagógica. Libâneo (1994), uma das maiores referências em planejamento escolar e didática, destaca que o plano de ensino deve ser construído como um guia e, acima de tudo, a flexibilidade é uma habilidade fundamental para o professor, que deve se adequar as particularidades e contexto de cada realidade. Da mesma forma, o campo da pesquisa qualitativa se depara com situação semelhante, principalmente nas situações de investigações com crianças, como argumentam Macedo et al. (2012). Inspiradas em Walter Benjamin, as autoras discorrem sobre o desvio como um método, revelando a necessidade de compreender que surgirão dados imprevistos na pesquisa com crianças, os quais se revelam no contato com as mesmas. Momento no qual a recusa, a falta de objetividade, o desvio do assunto e a “contrapergunta”, expostos pelas crianças, são exemplos de desafios vividos pelo pesquisador. Assim, cabe ao pesquisador estar aberto aos desvios, pronto para os percalços, tendo a consciência de que a investigação é a busca por um saber que, no caso, está na experiência e na vivência das crianças (MACEDO et al., 2012).

O que busco aqui é expor a dificuldade na relação entre o planejamento e a realidade, o que ocorreu nesta pesquisa específica; não identificando esse processo como negativo, mas sim, mostrando a necessidade de tomada de consciência sobre tal. Ou seja, deixo claro que não indico o processo como indevido, nem muito menos acredito que os dados produzidos se tornem inválidos, pelo contrário, acredito que, como parte da pesquisa pedagógica, o papel da realidade escolar e sua necessidade constante de ajustes é um dado relevante que aproxima a pesquisa do campo e dos participantes. Logo, julgo importante esclarecer as alterações realizadas no planejamento, no sentido de favorecer o entendimento e a reflexão sobre os resultados e análises apresentados nos capítulos 3, 4 e 5.

A oficina de mídias recebeu o nome de “Estúdio esportivo” e a participação dos alunos foi planejada de forma voluntária. Entretanto, a escola apresentou uma realidade já formatada, com rotinas e projetos preexistentes, impossibilitando o desmembramento das turmas tradicionais. No mesmo sentido, o espaço do laboratório de informática, disponível na escola, foi acometido de problemas técnicos em relação à internet. Além disso, a dinâmica escolar, a dificuldade de controle da turma e o interesse demonstrado pelas crianças, tornou necessária a adaptação de boa parte da oficina que incluía a prática esportiva em seu planejamento. Entretanto, as quadras esportivas se localizavam fora da escola, e enquanto professor, dada a dificuldade de manter o foco e a atenção da turma, julguei inoportuno deixar o ambiente escolar, o que resultou na necessidade de alterações no planejamento. Ou seja, as necessidades e rotinas da escola e das crianças exigiram adaptações nas atividades planejadas para a oficina, tanto no laboratório, quanto na abordagem da temática esportiva, inicialmente pensada de forma prática. Em anexo, encontra-se um quadro resumo que ilustra as discrepâncias entre planejamento e prática (ANEXO I).

Inicialmente, foram planejados vinte encontros que acabaram por se estender em mais dois, totalizando vinte e dois. O planejamento acabou por ser reconstruído em três grandes blocos: o primeiro com o tema da exploração das câmeras, um contato inicial com as máquinas; o segundo, uma discussão sobre público-alvo e propagandas tematizadas pelo esporte, momento em que foram debatidos temas como patrocínio e anúncios; o terceiro e último bloco foi efetivamente a produção final, construída em processo de roteirização, gravação e apreciação.

O primeiro bloco compreendeu nove encontros, sendo que o dia inicial da oficina seguiu o planejamento, servindo para apresentação e para um

mapeamento dos participantes em relação à idade, interesses e personalidades. Em seguida, alterações mostraram-se necessárias. Devido à impossibilidade de acesso ao laboratório de informática, o segundo e terceiro encontros tiveram de ser adaptados, pois ao invés de buscarmos por referências midiáticas na internet buscamos da memória, e assistimos a vídeos selecionados por mim e compartilhados na televisão. Os encontros seguintes também foram repensados, para integrar o bloco temático de exploração. Inicialmente planejados como uma experimentação da prática esportiva, as dificuldades de espaço, interesse das crianças e principalmente de controle da turma, tornou inviável a atividade. Assim, aproveitei os encontros para que as crianças explorassem as câmeras de forma livre, sugerindo a gravação de um pequeno filme. Ao final do bloco, dois encontros foram utilizados para que houvesse uma apreciação do material produzido e uma nova produção com o mesmo tema, na tentativa de aplicar as reflexões feitas em grupo.

O segundo bloco abordou a temática do esporte nas propagandas, discutiu anúncios e temas relativos a esse assunto. No momento em que, no planejamento, previa-se o início da produção final, fez-se necessária a adaptação, de forma incluir o esporte enquanto tema, possibilitando debates acerca da produção midiática e das questões técnicas. No primeiro encontro desse bloco discutimos o conceito de público-alvo e suas implicações na confecção de produtos de consumo, nas propagandas e nas mídias de forma geral, como nos filmes, desenhos e novelas, tão adorados pelas crianças. Em seguida, dois encontros foram utilizados para a apreciação de propagandas, tematizadas pelo esporte, construídas no formato audiovisual, promovendo a discussão de temas como o patrocínio e a representação nacional. Nos dois encontros seguintes, as crianças desenvolveram um produto de sua imaginação e uma breve propaganda sobre o mesmo. Por fim, no último encontro desse

segundo bloco, retomamos o debate inicial na tentativa de refletir sobre a produção de propagandas e o papel do esporte nesse contexto.

O terceiro e último bloco diz respeito ao processo final de produção midiática, pensado para iniciar na metade de toda a oficina e impossibilitado pelas necessidades práticas encontradas. Desse modo, surgiu a necessidade de extensão da oficina de 20 para 23 encontros. Dentro desse bloco foram utilizados dois encontros iniciais para o planejamento do trabalho através da produção de roteiros e storyboards em grupos. Em seguida, quatro encontros serviram para a filmagem dos roteiros, de modo que era filmado um por vez, com a participação de toda a turma, em diferentes funções, como câmera, contrarregra, figurantes e atores. Foram produzidos de um a dois roteiros por encontro, a depender do tempo necessário para cada um deles. Por fim, nos dois últimos encontros realizou-se a apreciação final, por toda turma, dos vídeos produzidos pelos diferentes grupos.

É necessário ressaltar a exclusão de um momento que talvez tenha deixado lacunas por sua ausência: a edição. Isso se deu, em primeiro lugar, devido à já comentada impossibilidade de acesso ao laboratório de informática, além das dificuldades quanto ao tempo. Vale indicar que, até o momento, eu desconhecia ferramentas que trabalhassem a edição de vídeos em outra plataforma que não o computador. De qualquer forma, a edição pareceu ser um tema de grande interesse das crianças, expondo um potencial não explorado pela oficina. Pude perceber que o processo de edição, aliado ao restante da construção midiática, pode potencializar a tomada de consciência sobre as mídias, como discutirei na análise de dados.

2.3. A escola e as crianças: de quem se fala

Segundo Lankshear e Knobel (2008), as pesquisas qualitativas dão importância aos dados que são coletados em ambientes naturais, da vida real,

aonde a “ação acontece”. Ou seja, os dados coletados para tal abordagem de pesquisa devem ser contextualizados. Além disso, esta pesquisa se embasa em um conceito de infância enquanto uma categoria social, localizada em um tempo e espaço, definida social e historicamente, logo, não faz sentido sem uma contextualização (ARIÈS, 1981). A escola, por sua vez, é, além do espaço investigado nesta pesquisa, uma instituição primordial na definição moderna de infância, na visão e na concepção que prepondera na sociedade.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do sistema educacional de Brasília. A cidade, capital do país, é marcada pela sua formatação moderna e peculiar, fruto de planejamento. Além disso, a diversidade socioeconômica e cultural é marcante, uma vez que foi construída e povoada por brasileiros de todas as regiões do país. A escola escolhida para a pesquisa se localiza na Asa Sul, um bairro habitado por famílias de situação financeira estável, entretanto atende crianças, em sua maioria, de outras regiões com menores condições socioeconômicas.

Efetivamente, o *locus* da pesquisa foi a Escola Classe 209 sul, uma instituição educacional que oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escola foi escolhida por ser uma das que aplicam o princípio de integralidade proposto no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (DF). Esse princípio envolve dois aspectos fundamentais: o primeiro que faz referência à duração do período escolar, passando de 4 horas para 8 horas diárias; e o segundo, e mais importante, diz respeito à formação humana de forma integral. Não é suficiente o simples aumento do tempo de trabalho na escola, sendo necessário transformá-la em um espaço motivador e de plena educação, incorporando ao currículo áreas do conhecimento da cultura, artes, esporte, lazer, informática, entre outras (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Recentemente, Passos (2013) realizou uma investigação na mesma instituição. Segundo a autora, a direção da escola afirma que “[...] esta

instituição de ensino tem em suas premissas o incentivo à autonomia do indivíduo, por meio de formação crítica [...]” (p.50). Desde sua fundação, em 1977, a escola já apresentava como objetivo principal a formação cidadã, entretanto ainda não operava na formatação do ensino integral. Apenas em 2008, após aprovação de projeto enviado à Secretaria de Educação do Distrito Federal, passa a efetivamente oferecer o ensino em dois turnos. Naquele momento as aulas regulares faziam parte do período da manhã, enquanto a tarde era ocupada com oferta de oficinas nos mais diversos temas. Passos (2013) cita as oficinas de Contação de história, Corpo e Movimento, Informática, Perguntas e ideias e Sons, todas levadas a cabo no ano de 2012. Atualmente as oficinas se integram de forma mais autônoma à grade escolar, podendo ser ministradas em qualquer período do dia, desde que acordado com a direção da escola, como foi o caso da oficina de mídias. Esta, desenvolvida em duas turmas de 5º ano, e conduzida pela manhã, entre 10:10 e 11:00 horas com a primeira, e de 11:10 as 12:00 com a segunda.

Quanto à estrutura da escola, Passos (2013, p.51) a descreve de forma elucidativa:

A entrada da escola se dá pela área onde ocorrem as brincadeiras no momento do intervalo entre as aulas. É ali que as crianças “recarregam as energias”. Após o espaço no qual as crianças vivenciam tais experiências, existe a parte administrativa e a sala de professores para em seguida se ter acesso ao local no qual estão situadas as salas de aula. Entre as salas existe um pátio retangular com parte coberta, destinada ao refeitório e parte descoberta que, além de ser o local no qual são demonstrados os trabalhos dos alunos em relação às datas comemorativas, é o local em que a luz solar se faz presente.

Além disso, duas áreas externas à instituição são frequentemente utilizadas pelos professores, o parquinho e a quadra poliesportiva. O parque é usualmente frequentado no período regular de aulas, com o acompanhamento dos professores regentes, enquanto a quadra é mais utilizada nas oficinas, como por exemplo, nas aulas de capoeira. Como comentado anteriormente, o plano

inicial da oficina de mídias almejava a utilização da quadra, entretanto as dificuldades de controle da turma me fizeram repensar tal ação.

Considerando o espaço físico da escola, algumas medidas são tomadas para que os princípios do Currículo em Movimento sejam aplicados. Por exemplo, as crianças semanalmente visitam a Escola Parque para atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer, e o Centro Interescolar de Educação Física (CIEF) para prática específica da disciplina, componente curricular obrigatório. A ida a ambos os espaços está ligada ao aumento da jornada escolar, bem como à busca de uma formação integral.

O CIEF é um complexo esportivo de alta qualidade, com pista de atletismo, quadras poliesportivas, ginásio, piscina e academia de musculação. Seu objetivo é disponibilizar experiências esportivas como componente curricular da educação física para as escolas da região, além de promover atividades para a comunidade. Já a Escola Parque possui um formato mais antigo, idealizado por Anísio Teixeira. Em Brasília, a primeira Escola Parque foi fundada no ano de 1960, coincidindo com a inauguração da cidade. Em seu projeto educacional, a Educação Primária seria desenvolvida em três espaços, os Jardins de Infância, as Escolas Classe e as Escolas Parque. O ensino intelectual e tradicional caberia às Escolas Classe, e para cada quatro destas seria construída uma Escola Parque. Nesse espaço as crianças têm acesso a diferentes práticas artísticas, culturais e corporais, além da iniciação ao trabalho (WIGGERS, 2011). Os espaços físicos das escolas são ricos e de qualidade, com salas de música, pintura, quadras poliesportivas, piscina, teatro, entre outros. Wiggers (2011) afirma que a expressão ‘parque’ foi utilizada para designar um parque de escolas, ou seja, uma rede de edifícios ligados entre si, com funções complementares e dentro da mesma área.

Quanto ao contexto específico da Escola Classe 209 sul, a instituição atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, indivíduos até o

5º ano. Ao tomar a infância e as mídias enquanto objetos de estudo, optei por investigar crianças do quinto ano, entre 9 e 11 anos de idade. Como critérios de inclusão dos participantes estiveram: a intenção em participar da oficina, fazer parte da turma selecionada, e ser aluno matriculado da escola. Não houve critérios de exclusão. Entretanto, a partir da entrada em campo e do contato com a realidade institucional, a oficina foi desenvolvida com turmas pré-existentes. Ou seja, a formatação da oficina seguiu os padrões de idade-série propostos pelo sistema de ensino em vigor, bem como a composição das turmas definida pela escola. A primeira turma com 23 estudantes e a segunda com 25, totalizando 48 participantes, com média de idade de 10 anos, na amostra deste estudo. Vale ressaltar que a participação efetiva na produção de dados para a pesquisa foi facultada às crianças, sendo possível participar da oficina sem contribuir com os mesmos. Para assegurar tais direitos foram lidos e preenchidos Termos de Assentimento, em conjunto com as crianças, bem como foram enviados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais dos alunos, ambos em anexo (ANEXO II e III).

Entre o público atendido na escola estão crianças dos mais diversos contextos socioeconômicos. A maioria dos participantes residia em regiões afastadas do bairro em questão, cenário comum nas escolas públicas do plano piloto em Brasília. Entre as crianças, o acesso às tecnologias era variado, entretanto muitos possuíam acesso à internet em suas casas e aparelhos celulares, desde os mais simples aos mais sofisticados. Logo, apesar da diversidade encontrada, o grupo investigado não demonstrou aspectos de vulnerabilidade social ou econômica.

2.4. As técnicas da investigação

2.4.1. Produção de dados

Os dados produzidos foram prioritariamente, como classificado por Lankshear e Knobel (2008), dados observados. Os autores citam que esse tipo de dados é coletado no espaço de vida cotidiano dos sujeitos investigados, por meio de observação sistemática. Para a educação, os dados mais comuns são coletados em sala de aula, na experiência da prática pedagógica investigada. Essencialmente os dados observados incluíram o que os autores classificam como “registros de observações indiretas” e “artefatos coletados” (p.152). Registros indiretos são aqueles que ocorrem após o período de observação, anotações *post facto*, escritas de memória, materializados nesta pesquisa no formato de um diário de campo. O diário foi construído a partir da anotação de tópicos referentes aos principais acontecimentos percebidos. Ao fim de cada encontro da oficina, foram produzidas notas de áudio e, em seguida, as notas foram transcritas em forma de texto para análise. Foram produzidos dados referentes aos encontros presenciais das oficinas, bem como das observações de situações inerentes ao ambiente escolar, como intervalos, recreios e festas.

Já os artefatos coletados são objetos, produtos, ferramentas desenvolvidas ou utilizadas na pesquisa. Lankshear e Knobel (2008) dão o exemplo de potes de argila feitos em aulas de artes, desenhos de crianças, cartazes de parede, ou seja, produções dos sujeitos investigados. Tal técnica foi utilizada na tentativa de atingir o objetivo de análise dos produtos midiáticos de autoria das crianças, destacando os temas por elas representados. Os produtos, resultado da oficina, são essa importante fonte de dados. Durante todo o processo, as crianças desenvolveram diferentes filmagens, além de um trabalho final. O formato midiático utilizado foi o audiovisual, em gravação em vídeo. Assim como

afirma Belloni (2010), para atingir os sentidos e significados das crianças é preciso que técnicas e metodologias sejam desenvolvidas de forma contextualizada, assim como os produtos das oficinas.

Na tentativa de ilustrar as ferramentas de produção de dados, segue abaixo um quadro resumo (Tabela 2) das técnicas utilizadas, os tipos de dados visados por cada uma dessas técnicas e a relação com os objetivos da pesquisa.

Tabela 2 - Quadro resumo de técnicas de produção de dados para o estudo.

Objetivo	Técnica	Tipos de dados
Descrever e discutir o processo de desenvolvimento de uma oficina de mídia-educação com crianças, considerando a abordagem metodológica e as interações pedagógicas	Registro indireto (Diário de campo) – observações descritivas não estruturadas.	Pontos positivos e negativos; interpretações; opiniões; indagações; colocações e comentários; manifestações verbais, corporais e artísticas; engajamento dos participantes.
Analisar os produtos midiáticos de autoria das crianças, destacando os temas por elas representados	Produções midiáticas	Interpretações; manifestações artísticas; técnicas midiáticas; temáticas; papel da cultura popular
Identificar e analisar manifestações culturais infantis relacionadas às mídias, levando em conta tanto o processo pedagógico da oficina quanto os produtos audiovisuais de autoria das crianças	Registro indireto (Diário de campo) – observações descritivas não estruturadas. Produções midiáticas	Manifestações em relação à cultura e às mídias; interpretações; opiniões; indagações; colocações e comentários; manifestações verbais, corporais e artísticas

Fonte: do autor.

2.4.2. Análise

Para a análise dos registros indiretos (diário de campo), foi utilizado o método de análise de dados denominado como codificação aberta (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Este método busca uma análise através da criação de códigos e subcódigos que possam ser desenvolvidos a partir da leitura dos dados observados. A técnica é amplamente usada em diferentes abordagens de pesquisa qualitativa. Consiste basicamente em aplicar conceitos aos dados, agrupar os conjuntos de códigos e subcódigos que possuam alguma semelhança e identificar as propriedades de cada categoria, localizando um exemplo de fenômeno pertencente a esta categoria (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Após transcrição do áudio para o texto, como mencionei anteriormente, um primeiro momento de análise dos dados desenvolveu-se a partir da leitura e classificação dos acontecimentos observados, por meio da formação de conceitos chave, ou seja, pela criação de códigos. No segundo momento, os dados foram relidos para aprimoramento dos códigos. Dessa forma, a terceira fase da análise ficou facilitada, uma vez que consistiu em agrupar os trechos que possuíam códigos semelhantes. Para cada conjunto de códigos semelhantes foram criados níveis superiores de codificação.

Os próximos capítulos deste trabalho foram construídos tendo como base os resultados encontrados a partir da codificação aberta. No primeiro espectro surgem três códigos superiores, relacionados diretamente com a descrição e análise do processo da oficina, são eles: descrição dos processos de produção; percepções acerca das manifestações culturais infantis; e reflexões sobre mídias, pesquisa e educação. A leitura minuciosa dos trechos agrupados a partir dos códigos superiores permitiu a criação de subcódigos referentes aos principais destaques do processo da oficina e das manifestações culturais infantis

percebidas.

Já por meio da observação dos artefatos coletados foram levantados os dados relativos aos temas representados pelas crianças. Assim como os dados do diário estão em sua maioria relacionados à descrição e análise do processo e das manifestações culturais infantis, os artefatos estão prioritariamente conectados à análise dos produtos. Entretanto, os dados dessas observações foram cruzados com os do diário de campo, o que possibilitou uma complementação das percepções, das análises, e promoveu o desenvolvimento do debate a respeito dos temas representados.

Os produtos constituem-se de vídeos produzidos pelas crianças durante toda oficina, sejam eles propostos ou não pelo pesquisador-professor. Ou seja, aqueles vídeos que as crianças produziram por intenção própria, compartilhados no decorrer da pesquisa, também foram considerados. A análise se deu principalmente quanto a sua temática, tendo muita relação com a cultura popular infantil. Vale ressaltar que a análise dos vídeos permite, ao mesmo tempo, um contato com a realidade das crianças, o que auxilia na reflexão e discussão acerca dos temas levantados na análise do diário.

É essencial salientar o papel do pesquisador nesse processo de análise, reconhecendo que nesse caso não há imparcialidade. Na relação com os alunos, com o planejamento, com a escola e os outros professores, no dia a dia da sala de aula, percepções e reflexões são formadas; interpretações e análises são perpassadas por uma visão diretamente relacionada com o desenvolvimento do processo educacional.

Os capítulos que se seguem são a essência deste trabalho, uma vez que neles trago as análises dos dados que surgem a partir da observação do processo da oficina, bem como dos produtos desenvolvidos pelas crianças. Vale ressaltar que a construção dos três capítulos foi dividida entre a análise do processo, do produto, e das manifestações culturais infantis, respectivamente, no intuito de

facilitar o entendimento das ideias desenvolvidas. Entretanto, há uma relação muito íntima entre as três análises, uma vez que tanto os dados do processo, quanto dos produtos, se complementam, ao mesmo tempo em que são perpassados pelas manifestações culturais infantis. Tópicos como a violência, o “caos” e o interesse peculiar pelos aparelhos celulares, que serão discutidos nestes três capítulos, são, de certa forma, transversais. Entretanto, considerando o momento de destaque de cada tópico, e na tentativa de tornar a leitura mais clara e fluida, fiz a opção por apresentá-los em seu momento preponderante.

CAPÍTULO 3: O PROCESSO PEDAGÓGICO

O terceiro capítulo deste trabalho busca descrever e discutir o processo de desenvolvimento de uma oficina de mídia-educação com crianças, considerando a abordagem metodológica e as interações pedagógicas. Como mencionei no capítulo anterior, os dados são oriundos de observação participante, tendo o pesquisador no papel de professor. Tomando a metodologia de pesquisa aqui aplicada, é importante ressaltar o papel ativo do pesquisador na construção e análise dos dados. Dessa forma, busco assumir uma posição de reconhecimento da influência de minha própria visão sobre a análise que faço nas páginas a seguir.

O primeiro tópico de discussão surge de uma reflexão acerca da abordagem metodológica utilizada, a forma como o processo de mídia-educação foi desenvolvido com as crianças. Aqui se destacam a apreciação e a produção como estratégias dessa abordagem, enfatizando um “casamento” entre ambas. Além disso, a valorização da cultura popular e do contexto das crianças, inerentes à abordagem, revela um potencial pedagógico. A importância e a relevância da cultura popular, e de massa, na vida das crianças são reconhecidas por Hobbs e Moore (2013); os autores entendem que os elementos aos quais os conceitos se referem fazem parte da cultura humana e, por sua vez, da vida das crianças. Por mais que se busque restringir o acesso a tais conteúdos, é inevitável que estes acabem por influenciar indiretamente as crianças, até mesmo por ela não estar excluída do contexto social. Até mesmo evitar o contato direto das crianças com conteúdo da cultura popular e de massa se torna uma missão de difícil realização.

A segunda discussão se constrói acerca das interações pedagógicas destacadas durante o processo. Dentre estas, surge uma inquietação, enquanto pesquisador-professor, acerca da importância do interesse das crianças nas

atividades, para que haja real engajamento com a proposta. As indagações quanto ao real envolvimento das crianças nas oficinas revelaram a necessidade de se repensar a educação quanto ao seu contexto, e ao real interesse das crianças.

A seguir, reflito sobre um tema preponderante durante todo o processo, principal dificuldade encontrada durante a oficina: o “caos”. Intimamente ligado à relação professor-aluno, o tema está relacionado ao controle da turma e à autoridade do professor. Assunto sensível para muitos profissionais, a bagunça da sala de aula e a dificuldade em manter a ordem são temas que devem ser explorados para o desenvolvimento da área pedagógica. Além disso, é comum encontrar tal desafio em atividades fora da dinâmica de conteúdos da escola, em trabalhos que estimulem a criatividade e o diálogo. Sendo assim, torna-se fundamental discutir o tópico.

Convido o leitor a refletir criticamente sobre minhas colocações e sugestões quanto à educação e às mídias, construindo um diálogo na tentativa de enriquecer e fomentar os debates no campo da educação.

3.1. Abordagem metodológica da oficina: apreciação, produção e nova apreciação

Por muito tempo os estudos em mídias estiveram ligados a investigações sobre recepção, a forma como se interpreta uma mensagem. Do mesmo modo, os estudos que convergiram no campo da pedagogia se preocuparam em propor estratégias para o desenvolvimento da análise, da leitura, da forma como se recebe uma mensagem. Diante do desenvolvimento do campo multidisciplinar da mídia-educação, diversos autores passaram a propor que não somente a recepção, mas a produção fosse enfocada, principalmente no sentido de proporcionar uma alfabetização em uma gramática específica das mídias.

Orofino (2005) é uma das autoras que corrobora com essa ideia ao propor uma pedagogia dos meios. A autora comenta a complementariedade da produção, bem como sua indispensabilidade. Buckingham (2007b) argumenta no mesmo sentido, propondo que através da produção os alunos entram em contato com habilidades, técnicas e decisões envolvidas na construção da mensagem, proporcionando a tomada de consciência sobre os processos envolvidos na produção. Hobbs e Moore (2013) também sugerem que a produção é uma abordagem de grande potencial para o desenvolvimento da consciência sobre os processos de construção da mensagem midiática, uma vez que os interesses, os objetivos, as formas e técnicas, revelam-se no complexo processo de produção.

A produção, por si só, já proporciona muitas vantagens no trabalho em mídia-educação, entretanto, outro momento muito importante e, muitas vezes negligenciado, é o da apreciação. Entendendo que a recepção e a produção são elementos complementares, Orofino (2005) apresenta uma proposta em mídia-educação que valoriza a ambos, objetivando o desenvolvimento do pensamento crítico. Logo, o momento de apreciação da produção, ligado às interpretações, opiniões e à leitura da mensagem em si também devem ser valorizados.

Para que fique claro, quando me refiro à produção, falo do processo de criação através das mídias, resultando em um produto final. Já quando trato da apreciação, me refiro às diversas e repetidas atividades nas quais as crianças assistiram a suas próprias criações, de seus colegas, e produções da indústria cultural. Momentos esses marcados pela gargalhada inicial, mas também pela reflexão crítica, pelos comentários, opiniões, valores e ideologias expressados.

Nesta pesquisa, o primeiro contato com a produção foi livre e, de certa forma, anárquico. Buscando despertar a curiosidade e o interesse, bem como analisar os conhecimentos prévios, esse momento focou em filmagens espontâneas. Tal abordagem resultou em um bom envolvimento das crianças com a atividade, além da criação de diversos vídeos. Em geral, tais vídeos foram

filmes curtos de uma tomada longa. Como esperado, não houve cortes, uma vez que não houve edição. Também não houve preocupação com luz, som e ambiente. Não observo isso de forma negativa, pois foi a partir desse momento que construímos toda nossa reflexão acerca da produção em mídias, o pontapé inicial ao estímulo da percepção e da reflexão crítica.

A atividade que seguiu a produção foi a apreciação. Tal abordagem, como comentado anteriormente, promoveu reflexões e discussões sobre a produção em si. Realizada de forma repetitiva, esse primeiro momento de apreciação promoveu um olhar crítico sobre a técnica, a luz, o som e a movimentação da câmera. Apoiadas essencialmente em obras de seu consumo cotidiano, tal como desenhos, séries e filmes, as crianças comentaram sobre os detalhes que as agradavam e principalmente o que desagradava. Apesar de serem turmas extremamente provocativas internamente, esse momento não mostrou agressividade, mas sim uma boa aceitação das críticas colocadas.

Seguindo o processo, retomamos então a produção, tendo como missão a reconstrução do vídeo, considerando as críticas e reflexões anteriores. Esse momento foi crucial para comprovarmos que a abordagem produção-apreciação promovera apropriação das reflexões. Ou seja, se o pensamento crítico fora estimulado a ponto da prática e da produção em si se desenvolverem no sentido das percepções. Ficou claro que alterações importantes foram realizadas; as crianças, dessa vez, mostraram-se preocupadas com a qualidade, focando principalmente na luz e no som. Por exemplo, muitas das crianças buscaram ambientes silenciosos, se isolando da turma. Apesar de os vídeos não mostrarem tanta evolução técnica, o simples fato de perceber a preocupação das crianças demonstra que a abordagem produção-apreciação promoveu, além de uma discussão crítica, uma apropriação dos discursos e reflexões feitas naquele momento.

O que busco enfatizar com tais afirmações é o potencial de estímulo ao processo de reflexão crítica que há em uma abordagem em mídia-educação. A perspectiva da mídia-educação, como entendida neste trabalho, prevê, conceitualmente, que o processo em si deve buscar uma forma de aprendizado mirando o estímulo do pensamento crítico. Na literatura em língua inglesa, o termo *media literacy education* foi escolhido, por alguns autores, para propor uma abordagem específica no ensino das mídias. Segundo Buckingham (2007b), tal proposta está diretamente ligada à prática pedagógica, embasada em um campo teórico de discussão das mídias na educação, em inglês *media education*. O autor ainda afirma que dentro dessa proposta prática não se deve objetivar apenas o desenvolvimento de habilidades midiáticas, mas também promover a reflexão de modo a proporcionar ao aluno a construção de uma postura crítica diante das mensagens e dos meios. Tanto Buckingham (2007b) quanto Hobbs (2011) sugerem a reflexão crítica como fundamental no processo de mídia-educação, sem negar a importância do aprendizado das técnicas, mas superando uma limitação instrumental. Portanto, a ação de propor às crianças um debate sobre suas próprias produções, coletivamente, se aproximou da proposta dos autores que embasaram o trabalho. Mesmo que tenha sido promovida a partir de uma dimensão instrumental.

Destaco que os momentos descritos são apenas exploratórios na problematização dos principais aspectos da produção e da recepção das mídias. Porém, a partir de atividades simples podemos construir atividades mais complexas, gradualmente promovendo novas reflexões. É necessário entender o aprendizado sobre as mídias como um processo, tendo como foco a reflexão e o pensamento crítico. Dessa forma, promovendo a compreensão das técnicas, das estratégias, dos interesses, e dos objetivos envolvidos na produção de uma mensagem midiática.

Um exemplo da potencialidade de atividades de apreciação foi percebido ao assistirem o filme de terror “Anabelle”, produzido por eles próprios. As crianças perceberam que faltaram elementos mais assustadores ao filme. Também conversaram sobre o fato de o filme não ser tão assustador por se tratar de uma obra criada por eles, encenada por colegas. Tais reflexões permitem iniciar uma discussão sobre os elementos em filmes de terror, as técnicas utilizadas, os efeitos especiais, e os planos, por exemplo. Outra discussão que pôde ser construída a partir da apreciação diz respeito à atuação e direção, não somente na qualidade da encenação, mas na empatia com o ator, muitas das vezes baseada na popularidade, podendo levar a discussões sobre os grandes astros do cinema.

Ainda tomando como base as atividades de apreciação, destacou-se como elemento o interesse por parte das crianças em assistir repetidamente aos vídeos. Em geral, os filmes eram curtos e constantemente geravam gargalhadas; ao final de cada vídeo as crianças iriam pedir para assistir novamente, diversas vezes. Tal estratégia se mostrou muito eficiente na intenção de analisar criticamente os vídeos. Cada vez que as crianças assistiam a tais produtos elas conseguiam reparar em detalhes mais apurados sobre qualidade e técnica, bem como geravam reflexões e sugestões mais profundas. É importante ressaltar que a estratégia de apreciação em repetição surgiu a pedidos das crianças, sendo empregada durante o restante da oficina.

O que se destaca nesse processo é a importância da apreciação e discussão das próprias obras dos participantes. Sem dúvida que o a atividade de produção em si carrega um valor excepcional para o desenvolvimento de uma consciência sobre as mídias, entretanto se não for apreciada tende a perder muito do seu potencial, uma vez que nesse momento instiga-se uma autorreflexão dos produtores e, talvez ainda mais importante, críticas de seus colegas, sugestões sobre o cenário, o enredo, os cortes, por exemplo. O compartilhamento crítico

mostrou promover a atenção à qualidade técnica como forma de avaliação, além de aproximar as crianças da compreensão dos processos de recepção do público e, conseqüentemente, a relevância da mesma para os produtores em mídias.

Para exemplificar as possíveis conseqüências da abordagem de produção-apreciação, há um episódio que revela como a oficina auxiliou na capacidade de visualização mental do processo de construção da mensagem por parte das crianças. O ocorrido se deu durante uma filmagem na última atividade, já ao final da oficina. O filme em gravação no momento não possuía um bom planejamento e foi desenvolvido como uma grande brincadeira de faz de conta.

A filmagem inicia com algumas meninas brincando. De repente aparecem zumbis e todos começam a correr. Torna-se uma brincadeira de faz de conta, de forma livre e improvisada. Cada um narra o que está fazendo, dificultando ainda mais a produção de um filme. O aluno responsável por uma das câmeras me diz, "está muito bagunçado tio, é porque não tem história né?", o outro aluno, responsável pela segunda câmera, me fala "realmente está estranho". Em seguida todos param, pensam um pouco sobre o filme, mas começam a filmar novamente, e a bagunça continua.

O primeiro câmera mostra ter uma boa noção, pois toda hora critica as imagens e o que está acontecendo, mas mesmo assim se atém a filmar, sem mandar no filme, como pedido.

Depois de um tempo, todas as crianças passam a comentar que não está dando certo, que está muito bagunçado. Por mais que elas não saibam verbalizar o porquê, elas percebem a falta que faz o roteiro e um diretor. É interessante que as crianças percebam a necessidade de um bom planejamento na construção de um filme. Esse caso se mostrou produtivo para as crianças perceberem a importância das atividades de planejamento. (DIÁRIO DE CAMPO)

O que mais chama atenção nesse episódio é o fato de uma criança, e em seguida o restante delas, visualizarem mentalmente o resultado daquilo que está sendo filmado, já em uma versão final. Isso sugere que as atividades de produção e apreciação realizadas até o momento promoveram uma tomada de consciência sobre o processo de construção de um produto audiovisual.

Outra atividade muito importante para a oficina foi a aula expositiva sobre técnicas de produção. A aula consistiu em uma breve apresentação de slides, de forma simplificada, sobre planos de enquadramento e movimentação de câmera. Essa atividade, especificamente, foi surpreendente para mim enquanto professor. Antes de realizá-la me perguntei diversas vezes se não deveria cancelá-la, uma vez que era expositiva e eu já me encontrava com dificuldades de gerenciar a turma. A surpresa foi quando, em ambas as turmas, as crianças participaram ativamente. Além de apresentar todo o conteúdo proposto, pudemos discutir, a partir de indagações das crianças, o tema dos cortes e da edição, o que não estava planejado. Além disso, as crianças também mostraram compreender a noção de enquadramento e movimentação de câmeras. Talvez pela aproximação que tiveram com habilidades de filmagem, talvez pelo grande consumo de desenhos, filmes e séries em seu cotidiano. Não posso afirmar com certeza, porém acredito que ambos os fatores tenham promovido uma facilitação na apropriação das técnicas.

O que chamou atenção enquanto momento de estímulo ao pensamento crítico foi a forma como as crianças utilizaram-se de referências pessoais como exemplo para cada tipo de técnica. As novelas e filmes evocados da memória, citados a todo o momento, serviam como referência para identificação dos enquadramentos. Foram feitas colocações extremamente relevantes, apresentando diversos exemplos muito apurados, o que promoveu uma apropriação aos conceitos de forma coletiva, à medida que comentávamos diferentes técnicas. Os trechos do diário que se seguem ilustram tais momentos.

A intenção da oficina hoje era apresentar os planos e movimentações de câmera. [...].

Uma das crianças comentou sobre a câmera olho de peixe, uma câmera com um enquadramento maior. Ele comentou quando começávamos a falar sobre enquadramento [...].

A todo momento eles faziam referência a filmes como Velozes e Furiosos, uma grande referência principalmente quanto aos planos. As crianças reconhecem diferenças nos planos quando o personagem troca a marcha, quando o carro acelera, quando aparece o carro pequeno pulando entre prédios. O fato de sempre terem uma referência, um exemplo, me fez notar que estavam realmente entendendo as ideias. Todo momento todos os planos foram muito claros, aparentemente, todas movimentações parecerem ter sido claros. Eles pareceram entender tudo através de seus exemplos e de seus colegas.

[...] falei um pouco também dos filmes de terror, quando comentando o plano subjetivo, e eles começaram a falar de jogos, jogos de primeira pessoa. Parece que os jogos são muito frequentes para os meninos, o jogo de videogame e celular é algo que eles gostam muito. [...]. Fizeram também comparações com 007 e novamente com jogos como Farcry.

Um dos meninos perguntou como acontecia quando sendo ao vivo. Achei curioso e conversamos um pouco sobre a necessidade de diversas câmeras em uma gravação ao vivo, como o diretor corta de uma câmera para outra. Eles pareceram entender muito bem que existem diferentes tipos de câmeras, com tecnologias diferentes. Conversamos um pouco sobre como um filme é feito, com várias cenas, gravadas em várias tomadas. O grupo pareceu muito animado, as meninas que quase nunca participam pareceram muito animadas. Elas começaram a contextualizar tudo que estávamos falando a partir das novelas e filmes que elas assistem

[...] foi uma aula bem expositiva e o que me surpreendeu foi que eles prestaram mais atenção, pareceu mais fácil a aula expositiva do que a participativa-prática, mas talvez isso tenha a ver com a questão da bagunça presente no processo criativo, o que incomoda enquanto professor formado em uma perspectiva tradicional e sistemática.

Sendo assim, além de ter contato com as técnicas de produção, as crianças puderam observar as estratégias principais adotadas pelos produtores de seus conteúdos preferidos. Isso é de extrema importância para a tomada de consciência, de forma crítica, sobre a produção de mensagens midiáticas. Entender que as mensagens são produzidas por alguém, para alguém, com uma ideologia, interesse e objetivos específicos, é o “pontapé inicial” para que as crianças entendam o contexto social em que estão inseridas, bem como as técnicas e estratégias utilizadas para gerar sentimentos e emoções ao se assistir uma obra.

Nitidamente, as crianças trazem elementos de seu consumo midiático para o debate e para a assimilação do conteúdo trabalhado. Hobbs e Moore (2013) citam esse fenômeno como uma invocação, por parte das crianças, de sua cultura popular. Os autores reconhecem que é comum entre educadores, principalmente os mais ligados a ramos tradicionais da educação, que haja uma relação ambígua quanto a trabalhos que abordem a cultura popular ou de massa, muito da qual consumida pelas crianças. Logo, é comum que muitos professores não julguem esse tema como importante ou interessante de se abordar na escola. Buckingham e Sefton-Green (1994) comentam essa relação entre cultura erudita e cultura popular como um dos temas centrais na discussão em mídias e educação. Para os autores, há um movimento positivo de valorização da cultura popular em trabalhos mais atuais na área. Entretanto, é importante não vangloriar a cultura popular de forma exagerada, sendo necessário entender que, muitas vezes, as expressões infantis baseadas em uma cultura de massa podem estar imbuídas de preconceitos e valores concernentes a um *status* de classe.

Da mesma forma, Hobbs (2011) reconhece como um desafio a tendência dos estudantes de se apoiarem na cultura popular para produções pessoais. A autora reconhece, assim como Buckingham e Sefton-Green (1994), a necessidade de atentar-se para esse movimento de forma crítica, cuidando para que não haja uma supervalorização, como se tal abordagem expressasse automaticamente uma visão crítica do assunto por parte das crianças. De qualquer forma, os autores citados não discordam da utilização do tema, mas sim a incentivam, apenas atentando para que educadores e pesquisadores não incorram em avaliações e análises superficiais. Por exemplo, Hobbs e Moore (2013), perceberam, a partir de diversas intervenções e pesquisas, o potencial de um trabalho fundamentado na cultura popular das crianças. Segundo os autores, a abordagem em mídia-educação fica facilitada quando o professor busca a reflexão crítica, as técnicas, as habilidades e os questionamentos munindo-se de

material familiar às crianças.

Uma estratégia que gerou boas discussões e colocações críticas por parte das crianças durante a pesquisa foi a de uma pedagogia baseada em questionamentos e na formulação de perguntas. A partir da discussão da temática de público-alvo, perguntei às crianças o que elas entendiam a partir do termo. A princípio, o posicionamento foi de silêncio, nenhuma das crianças se arriscou a expressar o que pensava. Na tentativa de estimular suas respostas perguntei-lhes o que era um alvo, o que promoveu diversas respostas. Em seguida, indaguei-as sobre o que seria o público, gerando uma breve discussão sobre audiência. Finalizando por um retorno à pergunta inicial, momento no qual, sem hesitar, as crianças colocaram suas compreensões sobre o termo.

Apesar disso, muita confusão acerca do tema ainda permaneceu, portanto, na tentativa de aproximar os alunos do conceito, as perguntas que se seguiram buscaram exemplificar a ideia tomando exemplos de sua cultura popular, pedindo a eles que me descrevessem uma propaganda de sua preferência. O comercial que se destacou foi o da cerveja Itaipava, no qual uma mulher, chamada de verão, é desejada e reificada pelos clientes de um bar na beira da praia. A propaganda, além de jogar com a sexualidade, faz um jogo de palavras com o nome da personagem e a estação do ano.

As crianças revelaram escolher essa propaganda por sua comicidade, cabendo também alguns comentários sobre o conteúdo sexual, principalmente por parte dos meninos. O trecho do diário de campo comenta esse processo.

Perguntei quais propagandas eles lembravam e gostavam. Elencaram a propaganda da cerveja Itaipava, referindo-se a ela como a propaganda do "vai verão". Todos começaram a comentar sobre a propaganda e aproveitei o momento para usá-la como exemplo. Polêmica em si, por ser uma propaganda de cerveja. Além da questão do álcool estão implícitas questões de gênero e de sexualidade. Os meninos elencaram como uma propaganda preferida já induzindo uma conotação sexual, aparentemente em uma ação de autoafirmação como homem. Porém surpreendeu o fato de algumas meninas também elencarem tal propaganda.

Perguntei então quem seria o público-alvo da propaganda. A princípio eles não souberam responder. Perguntei se crianças bebiam cerveja e todos responderam que não. Logo, um menino comentou que o público alvo eram os adultos. Todo mundo concordou e, enquanto grupo, afirmaram que seria esse o público alvo. Porém, em seguida, perguntei quais seriam os adultos alvo daquela propaganda, e logo responderam que seriam os "adultos pé de cana", "cachaceiros". A colocação cômica teve claro objetivo de fazer com que todos rissem, mas após as risadas concordou-se que eram os adultos que mais bebiam. Em seguida perguntei quem são esses adultos que bebem, e as crianças sugeriram os homens como principais consumidores de álcool, principalmente referindo-se a seus pais, tios e avós. Logo, perguntei se na propaganda havia algum homem muito bonito, que chamasse atenção e se destacasse, de pronto responderam que não. Perguntei no caso se o mesmo ocorria com uma mulher e responderam que sim, havia uma mulher de destaque. Por fim perguntei então quem será que é o alvo da propaganda e, após refletirem, responderam que o público alvo são homens adultos, consumidores de cerveja, mas além disso os homens em geral, por haver a imagem da mulher "verão".

Conversei um pouco sobre propaganda de brinquedos e eles conseguiram identificar que existe uma diferença grande entre os tipos de brinquedo que eles consomem e que crianças menores consomem. Também identificaram diferenças nas propagandas produzidas para cada tipo de brinquedo, logo, cada faixa etária sendo um diferente público alvo. Eles disseram preferir celulares, tablets, roupas, e muito menos brinquedos, apesar de algumas meninas citarem algumas bonecas que possuíam ou gostariam de ter. Enquanto, ao contrário, seus irmãos menores preferiam brinquedo que costumavam ser anunciados em canais infantis.

Entenderam então que todas as propagandas produzidas são produzidas visando um público. Sugeri ampliarmos nossa discussão para os filmes, e logo identificaram filmes populares, como um filme para jovens e crianças. Dessa forma, puderam perceber que não somente as propagandas, mas toda a produção midiática é pensada para um público de certa forma, sendo a audiência um fator muito importante na construção de uma mensagem.

Defensor de uma pedagogia baseada no questionamento, Rogow (2011) comenta a necessidade de centrar a discussão no aluno e no processo pedagógico, superando o foco prioritário sobre as mídias. O autor sugere que ao invés de apresentar os conceitos para compreensão das mídias, tal como acessar, analisar, entender e produzir, os pesquisadores precisam discutir a mídia-educação enquanto processo pedagógico de ensinar o aluno a perguntar e

criticar. A reflexão do autor é muito importante no sentido de aproximar as pesquisas das situações educacionais concretas. O autor defende sua ideia, mas ressalta que não é o caso de abandonar totalmente a atenção sobre as mídias.

Importante ressaltar que tal proposta não é nova, assim como o próprio autor reconhece, tendo sido sugerida por Len Masterman em *Teaching the Media*, em boa parte embasado pelo trabalho de Paulo Freire. No mesmo sentido, a *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE) apresenta um quadro (Tabela 3) de perguntas a serem utilizadas nos trabalhos em mídia-educação que buscam a reflexão crítica sobre os meios. Tal movimento se faz necessário uma vez que os questionamentos por si só não garantem a reflexão, podendo ser perguntas vagas que promovam reflexões muito superficiais e até mesmo em sentido equivocado e individualista (ROGOW, 2011).

Tabela 3 – Perguntas chave para análise de mensagens midiáticas.

Autores e audiência	Autoria	Quem fez essa mensagem?
	Propósito	Porque isso foi feito? Quem é o público alvo (e como você sabe)?
	Economia	Quem pagou por isso?
	Impacto	Quem pode se beneficiar dessa mensagem? Quem pode se prejudicar com essa mensagem? Porque essa mensagem pode importar para mim?
	Resposta	Que tipos de ações posso tomar em relação a essa mensagem?
	Conteúdo	Sobre o que é a mensagem (e o que te faz pensar isso)? Que ideias, valores, informação e/ou pontos de vista são expostos? E implícitos? O que foi deixado de fora da mensagem e pode ser importante?
Mensagens e significados	Técnicas	Que técnicas são usadas? Porque essas técnicas foram utilizadas? Como eles comunicam a mensagem?

Mensagens e significados	Interpretações	Como diferentes pessoas podem entender essa mensagem de formas diferentes? Qual minha interpretação sobre a mensagem e o que eu aprendi sobre mim mesmo a partir de minhas reações ou interpretações?
	Contexto	Quando a mensagem foi feita? Onde ou como a mensagem era compartilhada com o público?
Representação e realidade	Credibilidade	Isso é fato, opinião ou outra coisa? Quão crível é a mensagem (e o que te faz pensar isso)? Quais as fontes de informação, ideia e assertivas?

Fonte: NAMLE's Core Principles of Media Literacy Education in the US. www.namle.net/core-principles (tradução nossa).

No mesmo sentido, insistindo na ideia de que as perguntas devem ser bem pensadas, Hobbs e Moore (2013) afirmam que existem dois formatos de perguntas: as fechadas e as abertas. As fechadas são aquelas que podem ser respondidas com uma resposta simples e direta, como perguntas de “sim” ou “não”. Já as abertas são mais complexas e podem ser classificadas em três tipos: factuais, perguntas com respostas corretas dependendo da qualidade das respostas; interpretativas, perguntas com respostas que dependem do respondente, devendo haver boa argumentação; e avaliativas, perguntas com respostas que exigem um ponto de vista, uma opinião, ajudando a acessar valores intrínsecos dos respondentes.

Ao fim do primeiro bloco, de exploração livre das filmagens na forma de produção e apreciação, seguimos para o segundo bloco, tematizado pelo esporte. A primeira atividade realizada foi de apreciação de propagandas, as quais utilizavam o esporte, ou esportistas, em seu conteúdo. Os comerciais chamaram atenção das crianças principalmente por sua comicidade. Alguns momentos de comentários e reflexões se destacaram.

Como sempre, eles queriam assistir mais de uma vez as propagandas mais engraçadas. [...]. Chamou atenção um aluno que comentava as propagandas sempre afirmando as cenas que continham uma montagem. A turma discutiu um pouco e passaram a identificar o que era ou não montagem, ficando um pouco claro que quase tudo, de certa forma, era montagem. [...] quando as crianças veem que quase tudo é montagem, veem também que tudo é construído, isso permite um poder crítico maior por parte do espectador. Ou seja, quando começaram a ver que tudo era montagem, começaram a entender melhor um pouco da relação entre produção e recepção.

[...]. Eles reconheceram que a CAIXA é patrocinadora de muitos times de futebol. Demoraram um pouco para reconhecer e expressar o que é um patrocínio, mas logo identificaram como algo de 'dar dinheiro e divulgar sua marca'. [...] um aluno até comentou: se você está vendo sempre, vai lembrar mais.

Aproveitando a temática das propagandas, foi pedido que as crianças criassem, através de desenhos, um produto. Em seguida, elas deveriam filmar um breve comercial de suas criações, sendo que discussão que se seguiu à atividade se revelou produtiva. Ao perguntar-lhes sobre suas propagandas, as crianças chegaram à conclusão que suas filmagens eram simples anúncios, que indicavam apenas detalhes como nome e preço. A seguir apresento trecho do diário sobre a discussão gerada a partir da indagação sobre as diferenças entre anúncios e propagandas.

[...] iniciamos a conversa falando sobre o objetivo das propagandas. Primeiramente eles falaram que seria anunciar, oferecer e vender. Perguntei se bastava só anunciar, dizer detalhes do produto, e eles disseram que não. Percebem que não adianta apenas comentar diretamente o que se está vendendo, mas há de se fazer uma propaganda com certa atratividade. Perceberam e discutiram que é melhor se for engraçada, tem que ser atrativa.

Indaguei se a propaganda vende apenas um produto e eles não entenderam a pergunta, que na realidade percebi ser tendenciosa. Então tentei explicar que muitas das propagandas vendem conceitos. Para exemplificar perguntei a eles qual o produto de seus sonhos, que responderam ser os celulares de última geração. Indaguei o que eles buscam no celular mais caro ou mais popular, também já perguntando qual o objetivo de um aparelho de celular. Eles comentaram que o celular serve para ligar e mandar mensagem, se comunicar. Indaguei se o celular de última geração era o único capaz de permitir essa comunicação e eles logo disseram que qualquer um o faz.

Perguntei então porque queriam tanto tal aparelho, fez-se um silêncio, não souberam responder. Até que uma das crianças comentou 'porque está na moda'. Quando ela falou isso aproveitei para comentar que se vende uma ideia de que ao comprar o consumidor estará na moda, pertencerá a um grupo seletivo, irá se encaixar, terá um status. Então as crianças começaram a falar sobre comprar um carro de última geração, pois assim terão mais atenção. Com seus exemplos mostraram que entenderam a ideia de que se vende um conceito, uma imagem, pela moda e não pelo produto em si, a ideia do fetiche. Eles mostraram entender os princípios de uma ideia do consumismo, apesar de superficialmente.

Longe de tentar apresentar uma teoria crítica às crianças, o objetivo foi apenas de gerar reflexões sobre ações de seu cotidiano, em um nível exploratório. O consumismo em si é uma temática extremamente polêmica, com diversos olhares sobre o tópico, desde os mais radicais aos celebradores da cultura do consumo (BUCKINGHAM, 2011). Buckingham (2007a; 2007b) argumenta que o comércio e a descoberta das crianças como nicho de mercado são fatores essenciais para o entendimento da relação entre mídias e infância na contemporaneidade. Para o autor, nos dias atuais as crianças são um dos principais públicos-alvo, assim como uma das principais preocupações de legisladores no universo do marketing e do comércio. Consequentemente, não apenas são criadas diversas produções midiáticas, explorados pelos mais diversos meios, mas também são criadas regulações, tudo, aparentemente, em prol das crianças. Os agentes reguladores se posicionam como defensores de uma infância pura que deve ser protegida, enquanto o comércio se põe como defensor de uma liberdade infantil, principalmente economicamente (BUCKINGHAM, 2007a). Ou seja, o comércio em si, os objetos e produtos, as propagandas, os desenhos, as séries, e todo o marketing envolvido na mídia, promovem novas formas de se entender a infância e, talvez, a própria forma de ser criança.

Por fim, seria importante retomar a discussão da edição como atividade de grande potencial para a reflexão crítica e para promoção de compreensão do

processo de construção da mensagem. As crianças demonstraram muita curiosidade em relação aos processos de edição, principalmente referente aos cortes, músicas e efeitos especiais, como transições e mudanças de coloração. Inclusive, uma das crianças se lançou em uma jornada de descoberta de softwares de edição. Após me perguntar qual software utilizava e eu responder-lhe que fazia uso de uma ferramenta simples do Windows, esse aluno passou a apresentar todos os dias novas informações sobre softwares pagos e livres que ele havia testado. A partir de suas pesquisas com crianças e mídias, Belloni (2005) afirma uma tendência infantil de demonstrar uma autodidaxia em atividades relacionadas às mídias. Tal movimento torna-se possível uma vez que o acesso a informações e os saberes estão, de certa forma, mais democratizados, graças à internet. No mesmo sentido, Buckingham (2003) argumenta que os meios digitais e a evolução tecnológica por si só não garantem esse movimento de autodidaxia, muito menos o acesso, entretanto facilitam-no, proporcionando novas formas de participação, ação e interatividade. Cuidando para não recair em ideais utópicos do aprendizado espontâneo através das mídias, podemos reconhecer o potencial de mudanças que as tecnologias trazem para a escola e para a didática, como exemplificado pelo caso do estudante que buscou por conta própria informações sobre edição.

Um trabalho desenvolvido com crianças por Orofino (2005) tomou como formato uma oficina de mídia-educação, assim como esta pesquisa. No caso, a etapa da edição pôde ser realizada com as crianças e ficou claro como o processo auxilia na tomada de consciência sobre as produções, mas não se esgota em si, tendo a pré-produção e a produção sido essenciais da mesma forma. Buckingham (2007b) ressalta ainda o grande desenvolvimento tecnológico existente hoje que permite uma facilitação de todo o processo de produção, desde a filmagem até a edição. As tecnologias analógicas do passado não permitiam um acesso tão popular quanto as digitais do presente.

Concluindo, pude confirmar a potencialidade de projetos orientados para a produção midiática, enfatizando a importância desse processo. Ainda no processo de produção, podemos destacar o papel da edição como fundamental. Mas, mesmo assim, apesar de indicar eficiência, a edição não pode ser preferida diante de outras etapas da produção, tal como o planejamento e a filmagem em si, uma vez que são todas etapas intimamente ligadas e interdependentes. Além disso, há uma dificuldade técnica para atividades de edição, uma vez que são necessários instrumentos e softwares específicos, muitas vezes não acessíveis, dependendo do ambiente específico.

Por fim, ressalto o valor da apreciação nesse processo tão complexo, enquanto uma simples atividade que pode gerar tantas reflexões, dúvidas, discussões. Logo, o “casamento” da produção e da apreciação revela uma potencialidade aumentada. Vale a pena deixar claro que os processos podem ser independentes, uma vez que tanto a simples produção, quanto a apreciação de outras obras, também permitem caminhos para o desenvolvimento de habilidades em mídia-educação. No entanto, quando utilizadas conjuntamente, pude perceber um aumento no potencial de tais abordagens. Proponho que a participação em atividades de construção da mensagem, acompanhadas da recepção da mensagem, individualmente e por seus pares, tem o poder de expandir as percepções e reflexões, por consequência o aprendizado, seja sobre as mídias de forma instrumental e seu conteúdo, seja no sentido de promover a criatividade ou até mesmo estimular o pensamento crítico e reflexivo.

3.2. Interações pedagógicas

Continuando a análise do processo pedagógico, o segundo elemento objetivado diz respeito às interações pedagógicas. Estas estão relacionadas à prática do professor em sala de aula, sua didática e dinâmica, como sua relação

com os alunos, seu planejamento e sua concepção de estudante. Nesse sentido, dois tópicos de discussão emergiram na pesquisa: o interesse e envolvimento das crianças; e o “caos” em sala de aula. Ambos estão intrinsicamente relacionados, uma vez que a bagunça e a desordem podem ser um sintoma da falta de interesse. Entretanto, como discutirei adiante, a definição de “caos” poderá variar entre os professores, uma vez que agentes externos ao processo pedagógico podem, à primeira vista, enxergar desordem durante atividades que exijam criatividade e compartilhamento de ideias.

Além disso, o interesse dos estudantes é um assunto de peculiar complexidade, sendo amplamente debatido e investigado no campo educacional. É preciso identificar a importância do interesse em suas diversas formas, bem como o papel do mesmo na interação pedagógica das crianças com as atividades da sala de aula. Tendo em vista a relação íntima entre os tópicos, julgo importante iniciar a reflexão a partir dos momentos nos quais se destacou o interesse das crianças, bem como a falta do mesmo, para assim, em seguida, apresentar o debate acerca do “caos”.

3.2.1. Interesse e envolvimento das crianças

Interesse verdadeiro é o resultado que acompanha a identificação do ‘eu’ com um objeto ou ideia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio ‘eu’ iniciou (DEWEY, 1973, p.70).

Já em 1913, John Dewey discutia a necessidade em se repensar a educação ao refletir sobre o interesse e o esforço das crianças na escola. O autor, grande filósofo da educação, afirmava uma distinção entre as duas qualidades, ressaltando que a exigência do esforço por parte do aluno não é uma característica que desenvolve necessariamente a moral e o aprendizado efetivo no indivíduo. Enquanto a busca pelo interesse dos alunos deveria ser a real preocupação da educação, porém tomando cuidado para não gerar um interesse

artificial (DEWEY, 1973).

Uma das questões que surgiu durante o projeto foi a dificuldade em engajar todo grupo nas atividades. Ao início das oficinas, a animação das crianças era muito grande, todos os encontros iniciavam com uma grande comoção e certo “caos”, o que perdurou até o fim. Entretanto, o engajamento com as atividades propostas variou bastante. Durante as primeiras atividades as crianças demonstravam maior curiosidade com o que seria feito, e, após explicar-lhes que as oficinas seriam sobre mídias e esportes, uma associação direta foi feita com a prática do futebol e a utilização dos celulares. Nos primeiros encontros, os meninos em sua maioria, constantemente perguntavam quando iríamos para a quadra jogar futebol. Quanto aos celulares, bastava que eu chegasse à sala de aula para que todos buscassem seus aparelhos.

A primeira atividade, de filmagem livre, foi muito bem aceita pelas crianças. Foi liberado o uso dos celulares para produção ou de câmeras digitais que disponibilizei. Todos se movimentaram e buscaram participar de alguma forma. A maioria mostrou interesse em participar como câmera, mas todos os grupos conseguiram desenvolver um projeto. No momento de compartilhamento do trabalho todos participaram, criticaram, deram sugestões, foi perceptível o interesse das crianças em seus trabalhos e nos dos colegas.

O que está em questão é a forma como as crianças se envolveram na atividade, de produção e apreciação, mesmo com a “baixa” qualidade técnica das produções, quando comparados aos padrões da indústria cultural. Talvez porque houvesse ali um “pedaço” da expressão de cada um, uma conexão entre o meio e suas subjetividades, o “eu” de cada um, como diria Dewey (1973). Seria possível, é claro, que o envolvimento tivesse ocorrido apenas pela novidade, o primeiro contato com algo novo, porém a partir dos momentos que se seguiram foi possível observar uma semelhança entre aqueles que demonstraram envolvimento por parte das crianças.

Para contrastar, as atividades que se seguiram após a inicial, de análise e crítica das propagandas com esportes, mostraram resultados diferentes. Essa fase do projeto iniciou-se com a apreciação de propagandas envolvendo os esportes. Já nesse momento foi possível perceber um interesse menor do que quando se apreciou as filmagens de autoria das próprias crianças. As propagandas que mais chamaram atenção foram nitidamente aquelas que possuíam algum ícone conhecido, como Neymar ou Anderson Silva, e quando não era o caso as propagandas só interessavam por serem cômicas ou surreais.

Entretanto, a falta de interesse se mostrou de forma destacada quando a atividade proposta foi a criação de um produto esportivo e a subsequente filmagem de uma propaganda. A atividade levou mais tempo do que o planejado, foi difícil concluir, pois as crianças mostraram pouca concentração na tarefa. Podemos dizer que nesse momento as crianças foram cobradas muito mais por seus esforços do que por seus interesses. As produções acabaram fugindo do tema esporte, em sua maioria, sendo que apenas um menino desenhou uma bola de futebol. O restante dos produtos tendeu a aparelhos eletrônicos, computadores, celulares, objetos já existentes e repensados a partir da imaginação das crianças. Ou seja, aparentemente ao exigir uma temática, as crianças se afastaram de seus interesses pessoais, gerando desmotivação. Mesmo com o esforço e a concentração exigida os produtos fugiram do proposto. Como Dewey (1973) argumenta, era de se esperar que a atividade falhasse por tentar impor algo do meio externo para a criança. Mesmo aqueles que concluíram a atividade provavelmente o fizeram com uma concentração oscilante entre a exigência externa e seus interesses pessoais.

A produção final, momento principal do projeto, foi também direcionada para o esporte, assim como na atividade das propagandas. A princípio o engajamento também se mostrava fraco. Logo, dada a necessidade de

envolvimento na produção de um roteiro, *storyboard* e filmagem, foi preciso flexibilizar a temática, o que se apresentou como uma boa estratégia. Foi permitido às crianças que produzissem o filme sobre a temática que preferissem. Tal movimento surgiu das próprias crianças ao ignorarem a temática do esporte, o que me fez pensar que talvez o tema não fosse assim tão significativo em suas práticas midiáticas. A partir daí decidi que continuaria a instruir o esporte como tema, porém com um discurso mais propositivo do que impositivo. Tal ação mostrou-se essencial, pois assim as crianças passaram a se envolver e interessar, inclusive um no trabalho do outro, de forma colaborativa. Voltaremos às principais temáticas dos trabalhos no capítulo 4.

Porém, uma fase específica da produção de vídeo foi a que as crianças apresentaram maior interesse: a edição. No entanto, essa foi a fase que não pôde ser realizada pelas crianças e que acabou por ser efetivada pelo professor. Inicialmente, uma oficina de edição fez parte do planejamento, entretanto conflitos de horário na organização do uso do laboratório de informática dificultaram que a fase da edição fosse realizada pelos próprios produtores, restando ao pesquisador-professor a missão de editar os filmes. O interesse das crianças pela edição foi revelado a partir da curiosidade que demonstraram no momento de apreciação de suas produções finais, editados pelo pesquisador-professor. A adição de efeitos simples, como músicas, câmera lenta, cortes, gerou bastante comoção e comentários muito positivos das crianças. Muitas foram as crianças que me procuraram para saber como cortar, acelerar a imagem, adicionar música, entre outros efeitos. Apenas um dos meninos possuía algum conhecimento sobre softwares de edição, mas muitos se interessaram e me questionaram sobre os programas de computador. Infelizmente, não foi possível realizar a edição com as crianças, mas, de qualquer forma, o interesse sobre tal etapa de produção midiática foi perceptível.

Ao apresentar os diferentes momentos nos quais o envolvimento foi diferenciado busco visualizar sobre o que se ampara o interesse das crianças na oficina. Como colocado anteriormente, enquanto educadores deveríamos buscar entender o que instiga o interesse legítimo e a curiosidade infantil. A escola tradicional tem a tendência de exigir de seus alunos a concentração e o aprendizado através do esforço. Por essa perspectiva o aprendizado é um caminho tortuoso, se baseia em uma visão de ser humano desinteressado e preguiçoso por natureza. A moral, os bons costumes, e os conteúdos escolares tradicionais, não são interesses espontâneos das crianças, sendo assim o aprendizado não ocorre de forma prazerosa, daí a necessidade de esforçar-se para tal (DEWEY, 1973)

Dewey (1973) não nega que possa haver algum aprendizado com a abordagem focada no esforço, porém alerta para uma tendência de oscilação da concentração, uma vez que a criança não irá deixar de pensar e se concentrar em seus interesses, gerando um campo de disputa entre a exigência escolar (externa) e o interesse individual (interno). Nesse contexto as crianças podem se mostrar transgressoras ou até mesmo demonstrar concentração sem estarem completamente envolvidas, e podem, inclusive, realmente se interessarem pela atividade, mesmo que não seja uma preocupação do professor. Segundo o autor, uma nova visão de escola, oriunda de um movimento progressista, passa a enxergar a necessidade do interesse do aluno como objetivo. Nessa nova perspectiva nega-se a imposição para o aprendizado moral e cognitivo. O autor afirma ainda que:

[...] não há quem possa negar que a doutrina da disciplina imposta falhou. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que ao fazê-la, desejando-a de todo coração (DEWEY, 1973, p.65).

Entretanto, é preciso atentar-se, pois há uma tendência na busca pelo interesse das crianças no sentido de “tornar as coisas interessantes”. Logo, surge uma diferença importante, pois o interesse é algo interno do sujeito, faz parte do “eu” de cada criança. Na tentativa de tornar as coisas interessantes o professor pode conseguir o envolvimento dos alunos até certo ponto, porém, se não for de interesse legítimo, em pouco tempo a prática apresentará dificuldades. “Interesse, no sentido que se opõe a esforço, também não é nada mais do que uma excitação sensorial para produzir prazer, de que decorre a fadiga nervosa ou a desatenção.” (DEWEY, 1973, p.70). Por exemplo, durante o segundo bloco da oficina, embasado nas propagandas esportivas, foi possível perceber uma prática tornada atrativa que logo deixou de interessar às crianças; em pouco tempo o envolvimento já não era satisfatório. Ao contrário, a atividade de produção audiovisual final apresentou um engajamento profundo, tanto na produção dos roteiros, quanto nas filmagens. As crianças não só se interessaram em produzir seus filmes, mas a ajudar no trabalho dos colegas. Até mesmo na apreciação, todos se mostraram interessados, comentando e fazendo colocações quanto às técnicas e ao tema dos vídeos dos outros grupos.

Logo, o interesse é ao mesmo tempo algo intrínseco do sujeito, mas que deve ser facilitado, promovido, alimentado.

Obtém-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas ao invés disto, *promovendo as condições* que o produzem. Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele *surgirá naturalmente*. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para *vir a ser* o que deve. (DEWEY, 1973, p.115)

É importante salientar que o autor não indica que a educação deva seguir apenas o interesse do estudante, negando a importância dos conteúdos, mas sim é dever

dos profissionais da educação estarem atentos para as formas de educar de modo a considerar a subjetividade das crianças.

Hidi e Renninger (2006) realizaram pesquisas em psicologia do interesse, assim como Dewey (1973). Seus resultados mais recentes promoveram a criação de um modelo de desenvolvimento do interesse de quatro fases. Em seu artigo os autores afirmam que o interesse se apresenta de duas formas distintas, a primeira é o interesse situacional, enquanto o segundo o interesse individual. O interesse situacional é aquele inicial, provocado de alguma forma pelo ambiente, a partir de um estímulo, que pode ou não se manter após a retirada do mesmo. Já o interesse individual refere-se a uma espécie de predisposição do indivíduo, um interesse sobre um assunto ou objeto que permanece no adormecido no sujeito, sendo ativado todas as vezes que há contato com tal.

Talvez seja possível traçar um paralelo com a diferenciação que Dewey (1973) propõe entre o interesse verdadeiro e o “tornar as coisas interessantes”. O autor explica que nessa tentativa de criar interesse é comum os educadores focarem nos estímulos, que muitas vezes serão agradáveis, porém serão externos a subjetividade das crianças, não se relacionando com o interesse legítimo do educando. Ou seja, ao “tornar as coisas interessantes” tais educadores talvez estejam se deparando com um tipo de interesse situacional.

Uma ressalva quanto a esse interesse situacional é feita por Dewey (1973) ao argumentar que nas situações pedagógicas em que tal abordagem é utilizada tendem a gerar perda da atenção, uma vez que o estímulo do interesse irá fadigar o aluno e gerar um cansaço mental. Já Hidi e Renninger (2006) citam estudos que demonstraram resultados positivos em experiências com os dois tipos de interesse. Enquanto Dewey (1973) discorre sobre a importância de buscar promover o interesse legítimo das crianças, a conexão com suas vidas, entendendo os conteúdos escolares como técnicas para o promoção desses interesses individuais, carregados de emoção e objetivos, Hidi e Renninger

(2006) defendem a necessidade de os educadores buscarem desenvolver o interesse em seus educandos através de etapas, afirmando que a maioria dos professores não compreende a importância de seu papel nesse processo.

O modelo de Hidi e Renninger (2006) consiste em 4 fases lineares que descrevem o desenvolvimento e o aprofundamento do interesse. As fases são: interesse situacional engatilhado; interesse situacional mantido; interesse individual emergente; e interesse individual bem desenvolvido. Para os autores essas fases são sequenciais, podendo até mesmo haver retrocesso. Apesar disso, as etapas não possuem um tempo específico, todas são vivenciadas até o bom desenvolvimento do interesse individual (fase final).

Apesar das visões diferentes, os autores demonstram preocupação com o interesse individual dos educandos, percebendo como é peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que ambas as referências são de épocas completamente distintas e possuem visões epistemológicas diferenciadas. Enquanto Dewey (1973) desenvolve uma discussão filosófica, preocupado somente com a educação, Hidi e Renninger (2006) dão mais atenção às relações de causa e efeito em experiências sobre a temática, na tentativa de desenvolvimento de um modelo prático para educadores e principalmente outros pesquisadores.

3.2.2 “*Caos*”

Uma das situações mais recorrentes e que mais me chamou atenção, se destacando durante a análise do diário de campo, foi a dificuldade em manter o grupo de crianças atentos e participativos. Alunos de uma escola tradicional, em sua maioria, os professores de hoje costumam se incomodar pelo fato de os estudantes não permanecerem sentados ou em silêncio durante as atividades

propostas. Contrariamente, a cultura contemporânea vivida pelas crianças é permeada pelas mais diversas fontes de interesse, promovendo uma atenção de certa forma multitarefa. O ritmo de comportamento apresentado pelas crianças e observado durante o processo era contrário ao ritmo proposto por esse tradicionalismo. A sensação de caos em sala de aula está associada a manifestações das crianças que fogem a um padrão de ordem, instituído cultural e historicamente. Essencialmente, tais ações estão relacionadas com o corpo, o sentar-se fora de seu lugar, o mover-se pela sala, o gritar, e o brigar, por exemplo. Buss-Simão (2012), ao analisar os tempos e espaços na Educação Infantil, percebe uma distinção entre os tempos de ordem e os tempos de caos, revelando que esse segundo momento está relacionado a uma subjetivação das crianças, no qual o corpo manifesta-se de diferentes formas além do padrão institucional.

De certa forma, para um observador externo, e até mesmo para um professor mais tradicional, os trabalhos que exigem a criatividade e a participação colaborativa das crianças terão uma aparência caótica (HOBBS; MOORE, 2013). O simples fato de chegar à sala de aula causava um alvoroço entre os alunos, a ponto da professora da turma ter de intervir, com dificuldade, para acalmá-los. Minha primeira percepção foi que o fato ocorria pelo interesse na oficina. Tal percepção foi logo percebida como falsa, uma vez que no decorrer das atividades muitos participantes pareciam desinteressados e pouco se envolviam, ao contrário da animação que eles demonstravam antes de iniciar a oficina. Provavelmente aquela manifestação de alegria era pelo prazer que eles sentiam em sair da rotina normal da escola, ainda mais quando a atividade envolvia a utilização dos tão amados celulares, como discutirei no quinto capítulo.

O que interessa refletir neste momento é o caos da sala de aula em si. A todo o momento alguma criança se levantava e passeava pela sala, conversava

com os amigos, saía da sala de aula. A figura do pesquisador-professor, apesar de transmitir certa autoridade, não apresentava imposição às crianças, de modo que elas se sentiam livres para usar os celulares e fazer aquilo que lhes interessasse. Essa atitude das crianças frente à oficina foi um grande desafio, principalmente por dois aspectos. O primeiro era um sentimento interno do pesquisador-professor, a insegurança e o incômodo que me causava o caos dentro da sala de aula, como relatado por diversas vezes no diário de campo. Hobbs e Moore (2013), afirmam que os trabalhos com mídias na escola tendem a causar uma movimentação e um compartilhamento de ideias diferenciado dos métodos escolares tradicionais. Os autores afirmam que essa é uma característica comum aos trabalhos envolvendo as mídias e que é preciso buscar entender até que ponto esse “caos” está sendo produtivo ou não.

Por diversos momentos me deparei com situações de caos improdutivo, sem dúvida, pois as manifestações das crianças nada tinham a ver com a proposta da oficina. No entanto, em outros momentos esse mesmo caos se mostrou muito produtivo. Por exemplo, durante a atividade de produção audiovisual, na fase de criação do roteiro e storyboard, a sala de aula se tornou um verdadeiro “caos”, entretanto extremamente produtivo, pois as crianças, apesar de todo o barulho e movimentação, compartilhavam ideias, conhecimentos e opiniões. Corroboro então com os autores ao perceber que criatividade e suas expressões tendem a gerar certo caos na sala de aula, porém devemos ter cuidado para não inibir as crianças por conta do incômodo causado pela bagunça.

Outro momento que se destacou pela aparência da desordem foi percebido durante as atividades de exploração livre, com muita movimentação e barulho. Buss-Simão (2012, p.270) comenta as atividades livres das crianças como um dos tempos de caos, momentos em que o corpo não necessita apenas sentar-se, mas está livre para “[...] deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir, descer.”, e o faz em prol de seu interesse, não mais da ordem ou do professor.

Logo, mais uma vez, podemos entender o caos como um momento expressivo da subjetividade, aceitando-o, porém atentando-se para que não haja desvio do objetivo e foco da atividade.

Para além do “caos” enquanto uma aparência dos trabalhos livres e criativos, Hobbs e Moore (2013, p.117) comentam que a desordem é fruto dos costumes das crianças na relação com as mídias, ao afirmarem que

Questões sobre o controle da sala de aula aparecem porque atividades de aprendizado novas (como apreciação e discussão) não são familiares para algumas crianças. [...] A maior parte das crianças cresce pensando nas mídias como fundamentalmente parte de uma diversão fora da escola. (tradução nossa)

Os autores também chamam atenção para como, frequentemente, os educadores que trabalham com produções midiáticas subestimam a quantidade de tempo necessária para tal. Muitos se deparam com a necessidade de modificar o planejamento e ampliar o tempo reservado para todas as fases do processo de produção. Tudo isso devido, em parte, às dificuldades geradas pelo caos na sala de aula. Hobbs e Moore (2013) comentam também algumas dificuldades comuns encontradas pelo professor. Da mesma forma, a oficina apresentou dificuldades diante da necessidade das crianças manifestarem suas opiniões e dúvidas ao professor, desconsiderando a importância em compartilhar com o restante da turma, gerando uma quantidade grande de falas simultâneas.

O segundo aspecto que tornou a oficina desafiante diante do “caos” da sala de aula foi o ambiente externo, dos outros profissionais da escola, professores, coordenadores, e diretores. Não somente o próprio professor se sente incomodado por seus próprios princípios, mas na maioria das vezes essa insegurança pode surgir diante da observação de agentes externos, uma vez que quem passa por uma sala com atividades criativas colaborativas costuma se deparar com crianças dançando, cantando, falando alto, o que pode passar a ideia de desordem (HOBBS; MOORE, 2013). Logo, além de ter de superar os

próprios preconceitos e aprender a diferenciar um caos criativo de um caos improdutivo, o professor acaba tendo que desenvolver uma autoconfiança, para que outras perspectivas não abalem sua atividade. Também não seria exagero sugerir a necessidade de superação do tradicionalismo educacional. As novas tecnologias e as dinâmicas fontes de informação, de alguma forma, parecem ter modificado as formas de aprendizado (BELLONI, 2005; FANTIN; GIRARDELLO, 2009; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012) e, aparentemente, um certo “caos” faz parte desse novo formato (HOBBS; MOORE, 2013).

De fato, pude perceber que os focos de suas atenções realmente variavam bastante, de seus celulares, para seus colegas, para o professor, qualquer fosse o interesse de cada um em cada momento da aula. Como dito anteriormente, Dewey (1973) comenta a tendência de oscilação da concentração em atividades de pouco ou nenhum interesse para o sujeito, nitidamente percebida nessas situações. Mais uma vez se destaca a importância do interesse legítimo das crianças em seu processo de aprendizagem. É possível que exista uma relação entre as novas formas de assimilação e aprendizagem geradas por uma cultura cada vez mais midiaticizada (BELLONI, 2005; FANTIN; GIRARDELLO, 2009; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012) e a crescente preocupação dos adultos com os níveis de atenção das crianças que muitas vezes podem ser apenas manifestações de seus interesses. Não seria possível que a crescente preocupação com a falta de concentração dos alunos, seja uma consequência da ampliação dos pontos de interesse das crianças, possivelmente ocorridos dada a facilitação de acesso aos mais diversos conteúdos através das mídias? De qualquer forma, o posicionamento da instituição escolar e dos adultos em geral, deveria tender à identificação e valorização do interesse dos alunos, bem como a uma educação para o consumo crítico e consciente das mídias.

CAPÍTULO 4: OS PRODUTOS MIDIÁTICOS

No capítulo apresentado a seguir busco analisar os produtos midiáticos de autoria das crianças, destacando os temas por elas representados. Logo, foco na ideia de produção midiática como forma de aprendizagem e como técnica de pesquisa com crianças, entendendo a criação como um momento fundamental para o desenvolvimento de habilidades necessárias em uma sociedade contemporânea permeada pelas mídias (OROFINO, 2002; BUCKINGHAM, 2007b; HOBBS, 2011). Argumenta-se que através do exercício da criatividade e da utilização das técnicas e tecnologias mais atuais, os educandos poderão entrar em contato com os mais diferentes textos, mídias, seus papéis na sociedade, as reais formas como são utilizados, e os interesses por trás das produções (HOBBS, 2011). Esse contato fornecerá ferramentas para que diferentes reflexões sejam feitas a partir de novas visões, uma vez que diversas possibilidades serão vivenciadas. Novas formas de olhar e entender um objeto fornecem reflexões e, conseqüentemente, aguçam a criticidade e a criatividade.

Vale retomar que em pesquisas com crianças existe certa dificuldade de acesso à suas subjetividades, uma vez que a cultura vivida por elas e suas formas de expressão são particulares, alheias ao mundo do adulto. Demartini (2002) propõe uma estratégia para acessar a subjetividade das crianças, partindo da investigação de suas produções artísticas e criativas. Através da análise de criações desenvolvidas pelas crianças torna-se possível uma aproximação às culturas infantis vivenciadas por elas.

Neste capítulo, discuto, em um único tópico, os temas abordados pelas

crianças. É interessante perceber a origem de suas ideias, quais suas referências, quais os gêneros preferidos das crianças, as similaridades e diferenças entre as temáticas em ambas as turmas, e a brincadeira de filmagem quando o filme vira um jogo.

Novamente, convido o leitor a um movimento crítico sobre as descrições e análises, no intuito de enriquecimento do debate, em busca do desenvolvimento do campo da mídia-educação.

4.1. Temas dos vídeos produzidos pelas crianças

Durante toda a oficina diversas produções foram realizadas, desde um simples anúncio de um produto fictício ao mais complexo curta-metragem. Ressaltar os temas desenvolvidos pelas crianças pode parecer desnecessário a princípio, entretanto é um dado que revela muito da subjetividade infantil, tal como seus gostos, seus hábitos de consumo e suas aspirações (DEMARTINI, 2002). Além disso, os temas e a forma como são abordados aproximam o pesquisador da interpretação da realidade desenvolvida pelas crianças, possibilitando o entendimento da ação de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) por parte das crianças diante dos padrões predominantes da cultura popular e de massa.

Ao final da oficina, da experimentação de diferentes técnicas, das discussões sobre qualidades, as crianças mostraram o interesse em produzir filmagens sobre seus temas preferidos. Uma primeira tentativa de manter a temática sobre o esporte foi feita, sendo malsucedida, tendo as crianças optado por temas da cultura popular, o que Hobbs (2011) reconhece como um desafio comum nos projetos em mídia-educação. De fato, ao abrir espaço para o interesse pessoal das crianças as produções distanciaram-se do esporte, porém aproximaram-se de elementos de sua cultura infantil, por sua vez muito mais

relevantes para esta pesquisa do que o próprio esporte em si. Os temas que emergiram dessas produções serão aqui destacados. Para entender as temáticas escolhidas pelas crianças as dividi em gêneros, sendo eles: filme de terror; filme de corrida; programa de tv; temas que se tornaram brincadeiras; e luta livre.

Uma temática escolhida que surpreendeu, filmada em ambas as turmas, foi o filme do gênero terror. Tal escolha foi, provavelmente, impulsionada por uma brincadeira que se tornou muito popular entre as crianças mais velhas da escola durante o período da pesquisa, o “Charlie, Charlie”, como descrito no diário de campo

A brincadeira consiste em desenhar um círculo com quatro quadrantes, intercalando as palavras sim e não, postando dois lápis (um sobre o outro) no centro do círculo. As crianças se reúnem em volta da folha e uma delas faz uma pergunta ao espírito de Charlie, sempre iniciando por “Charlie, Charlie...”. Após a pergunta o lápis se move, respondendo sim ou não (muitas das vezes impulsionado por um sopro de uma das crianças ou pelo vento). Com o movimento do lápis e a resposta do espírito todas as crianças se assustam e saem correndo. (DIÁRIO DE CAMPO)

Segundo relatos das crianças, essa brincadeira ficou famosa entre o público jovem por ter sido abordada na transmissão do programa Pânico na TV, bem como em diversos canais do Youtube.

É muito provável que o gosto pelo terror e pelo medo, experimentados na brincadeira citada, tenham sido fundamentais na escolha do tema nas filmagens das crianças. O primeiro vídeo que abordou o tema se intitulou “Anabelle”, tomando como referência um filme homônimo existente. Pode-se dizer que o curta produzido pelas crianças foi uma releitura da versão hollywoodiana. No filme, uma boneca (interpretada por uma das crianças) é possuída por um espírito demoníaco. Após ser comprada por uma criança a boneca assombra sua família com instintos assassinos. Todos tentam se livrar da boneca, entretanto não conseguem e acabam mortos. Vale ressaltar dois pontos desse filme: em primeiro lugar, foi um filme muito bem produzido, as crianças investiram no

roteiro e na produção, como figurino e maquiagem e, apesar de não dominarem técnicas de efeitos especiais, suas ideias foram criativas e impulsionaram as crianças a buscar formas de expressar seus planos de captação; em segundo lugar, todas as crianças se envolveram com o projeto ou assistiram à produção com muita atenção, mostrando interesse e prazer com o processo.

O segundo filme de terror, por sua vez, teve como inspiração o projeto citado acima. Desenvolvido por outra turma, antes de sua produção as crianças puderam assistir ao filme de suas colegas, bem como conversar com todas as crianças que participaram da produção, o que as animou as autoras a abordarem o mesmo tema. Também bem planejado e bem dirigido, as crianças que o produziram pareceram se divertir bastante. Um fato interessante foi que as meninas envolvidas nesse projeto se concentraram muito mais na qualidade técnica da produção do que na diversão da encenação. Nesse caso as crianças optaram por introduzir um tom menos assustador, tendo a boneca sido enfeitiçada por uma irmã invejosa. Além disso, o final do filme, apesar de terminar com a morte de todos familiares, tenta transmitir um valor moral, de que o feitiço sempre vira contra o feiticeiro. O que busco indicar com esse dado é que as percepções e prazeres das crianças são variados. Enquanto uns revelam prazer no jogo da encenação e no medo, outros demonstram concentração na técnica, sugerindo uma preocupação maior com o resultado final do trabalho do que com o prazer do processo. Mais uma vez, o que isso nos mostra é a importância em não se presumir gostos, experiências e comportamentos na infância como algo padronizado e uniforme, mas sim complexo e heterogêneo.

Além de tais temáticas que se repetiram, também pude observar duas outras que persistiram durante a oficina até a produção final. Um desses temas foi o da corrida de carros. Uma dupla de meninos que desde o início do projeto já demonstrava interesse em automóveis e filmes de corrida foi responsável por essa filmagem. O projeto também apresentou influência de um famoso filme

hollywoodiano, “Velozes e furiosos”, que também serviu como título para a produção da dupla. Essa produção das crianças, especificamente, foi dirigida e filmada pelo pesquisador-professor, uma vez que as câmeras filmadoras apresentaram problemas técnicos e tivemos de usar meu aparelho celular. Essa diferença permitiu um filme com cenas mais bem definidas, possibilitando cortes com maior qualidade e adição de alguns efeitos sonoros.

O outro tema de produção que persistiu no decorrer da oficina foi baseado em um programa de televisão; encabeçado por uma dupla de meninas e levado a cabo por um grupo maior de garotas. O projeto, que também buscou fazer uma encenação de sua referência, baseou-se na série infantil “iCarly”, produzido pela Nickelodeon. Interessante notar que, na série, a personagem principal, Carly, é uma garota que se torna famosa por desenvolver um vídeo blog no qual aborda assuntos jovens e cômicos. Ou seja, a heroína é uma garota comum e a trama envolve explicitamente a temática das mídias na vida de uma jovem, abordando temas como a produção, as técnicas, a fama, e os negócios.

Assim como na análise do processo, na qual citei o fato das crianças evocarem suas referências preferidas da cultura popular para discussão teórica sobre as mídias, nos produtos em si destacaram-se os temas também referenciados em conteúdos midiáticos populares entre as crianças. Logo, retomo a relevância da cultura popular das crianças para trabalhos em mídia-educação, com a atenção devida ao risco de supervalorização do conteúdo, o que pode levar a análises e avaliações superficiais e acríticas (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 1994; HOBBS 2011). De qualquer forma, vale ressaltar a presença de tais temas e personagens, corroborando com a proposta de Girardello (1998), também evidenciada por Wiggers (2005), de que as crianças utilizam suas referências preferidas, da televisão, da internet, dos livros e das mais diversas fontes para inspirar suas expressões pessoais, como no caso dos produtos da oficina, mas também nas suas brincadeiras do cotidiano.

O penúltimo gênero é na realidade um conjunto de temas que, em seu desenvolvimento, se desenrolaram de modo similar. Esse grupo de produções se assemelha por, possuindo ou não algum planejamento, ter sido filmada de forma livre e improvisada, como uma grande brincadeira. Essas filmagens abordaram os temas: ataque de zumbis; imitação da sala de aula; e brincadeira de lutas. O que é interessante ressaltar foi a forma como foram desenvolvidos os projetos. Fosse com uma ou duas pessoas responsáveis pela câmera, as crianças simplesmente começavam a brincar de faz-de-conta, de acordo com o tema, enquanto outros filmavam a ação.

Dessa forma, foi impossível produzir um filme dentro da estética convencional da indústria cultural, com cenas cronológicas e dentro de um padrão narrativo. A estratégia utilizada na edição dessas filmagens foi a produção de trailers, através da adição de músicas e uma colagem das melhores cenas, no intuito de favorecer a apreciação de todas as obras, sem exceções. Apesar da necessidade de adequação, as crianças demonstraram muito apreço pelo produto final. É preciso reconhecer que a estética produzida pelas crianças não deve ser negada simplesmente por não se adequar ao padrão da indústria cultura, mas sim, como propõe Ribeiro (2012), é necessário perceber nas produções as particularidades da produção infantil, em sua estética própria, em sua reprodução interpretativa da produção audiovisual.

Afinal, o que se conclui através desse trecho da análise é, não somente a identificação de elementos midiáticos como essencialmente parte da cultura popular infantil, como também o papel dessa cultura popular como pano de fundo para a criatividade e a produção das crianças. Novamente reconhecendo a profunda discussão sobre o papel da escola na abordagem ou não de uma cultura popular (BUCKINGHAM; SEFTON-GREEN, 1994). Notoriamente, tais elementos trazidos pelas crianças promoveram a participação das mesmas, provavelmente por despertar seus interesses pessoais.

Por fim, o tema que se destacou durante toda a oficina e que não poderia deixar de ser retomado na produção final foi a luta. Percebida e relatada desde as brincadeiras das crianças, à suas explorações livres, ao seu trabalho final. Como tema da produção, entretanto, esse formato se manifestou representado como um esporte institucionalizado, como categorizado por Farias (2015). A luta livre, ou o MMA, foi o principal tema de trabalhos em ambas as turmas.

Em um dos trabalhos o tema se manifestou com clara referência ao *Ultimate Fighting Championship* (UFC), tendo como título do trabalho: “UFE: Ultimate Fighting Escola”. Tal produção foi desenvolvida essencialmente por meninos e não seguiu um roteiro específico. Apesar de o aluno responsável pelo projeto possuir um breve roteiro, ele foi logo descartado diante do prazer da brincadeira. Dessa forma, a luta e, conseqüentemente, o filme assumiram um formato mais livre.

Outros trabalhos foram desenvolvidos durante a oficina, dentro da temática das lutas. Não tão complexos quanto o trabalho final, foram produções em momentos de exploração das técnicas e da máquina. A capoeira foi uma luta escolhida, influenciada pela aula de capoeira que antecedia o encontro. A luta livre, no mesmo formato de brincadeira, também foi muito presente nas filmagens.

Como irei esmiuçar no capítulo a seguir, Farias (2015) entende que as brincadeiras de luta, parte do cotidiano infantil, podem ser entendidas e analisadas quanto a seu conteúdo, sua forma de jogar, e suas representações. Dentro das classificações apresentadas, as produções na temática da violência apresentaram uma brincadeira de luta baseada na institucionalização do esporte, enquanto arte marcial ou enquanto competição. O mais interessante é perceber como essa brincadeira, aparentemente violenta, faz parte da cultura infantil dessas crianças que ao mesmo tempo está permeada pelas mídias e seu conteúdo violento. Sendo assim, é importante que haja um distanciamento do senso

comum, da negação de tais expressões na infância, para que possamos nos aproximar de sua compreensão.

CAPÍTULO 5: MANIFESTAÇÕES CULTURAIS INFANTIS

Antes de iniciar a discussão das manifestações culturais infantis é importante retomar a ideia de uma cultura própria da infância, enfatizada por Corsaro (2011) que argumenta como esta é construída e reconstruída constantemente, uma cultura desenvolvida entre os pares, alheia ao controle dos adultos. Tal afirmação pode parecer indiferente à primeira vista, entretanto, considerar a criança como um ator social é dar poder ao sujeito e reconhecer o indivíduo e seus pares, seus hábitos e costumes, suas inter-relações, seus desejos e suas manifestações. Entendo então a cultura infantil como fruto das relações internas das crianças entre si, bem como externas, como seus pais, outros adultos, instituições e as mídias, por exemplo. O que é importante destacar aqui é a autonomia das crianças diante do mundo adulto, o qual possui relação direta com a vida e as culturas infantis, mas das quais não se apropria ou adquire acesso.

Sendo a infância um processo fluido e contínuo, histórico e cultural, nada mais coerente do que entender que as culturas infantis seguem o mesmo padrão. Portanto, quando falamos de infância atualmente, nos referimos a um conceito diferente de outros momentos passados, a uma cultura de pares contemporânea. Hoje, mais do que nunca, as relações estão mais dinâmicas, a comunicação facilitada, as organizações em redes digitais criam um fluxo de contato social contínuo e quase permanente. As informações estão disponíveis a todo o momento a apenas um “clique” de distância, o acesso à internet está facilitado e seria aceitável supor as mudanças drásticas que isso causa na vida das crianças.

Porém, é preciso tomar muito cuidado com tais afirmações. Os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que, de certa forma, a possibilidade não garante a efetivação do acesso às mídias, nem muito menos a apropriação de habilidades relativas a esse mundo contemporâneo midiático. Não estou negando a existência das mudanças ocorridas no cotidiano infantil de modo geral, apenas indagando se tais alterações realmente fazem parte do cotidiano de todas as crianças. Por exemplo, pude perceber durante as oficinas que o uso do celular é, sem dúvida, constante entre os participantes. Independente das funções disponíveis, dos celulares mais simples aos mais avançados, com ou sem acesso à internet, a mídia é uma preferência clara nas práticas das crianças, chegando ao ponto de disputar atenção com a professora e ser proibida na escola.

Levando em consideração que a pesquisa ocorreu no contexto educacional tradicional, no formato de prática pedagógica, é importante ressaltar que as manifestações culturais infantis analisadas fazem parte, proeminentemente, de uma cultura escolar. O contexto possui uma relação direta com as manifestações culturais, os hábitos e os costumes evidenciados pelos sujeitos. Uma cultura infantil construída e vivenciada pelas crianças tem um sentido diferente quando em casa, na rua, no parque ou na escola. Considerar os resultados encontrados de forma generalizada não é pretensão minha. Um comentário de uma criança a respeito de um desenho animado, novela ou matéria jornalística, por exemplo, terá aplicações e implicações muito diferentes quando este for feito durante uma brincadeira na rua, ou em casa com seus pais, ou na sala de aula com seus colegas e professores.

Seria presunçoso pensar que os resultados aqui analisados poderiam definir uma cultura infantil, ou que até mesmo, enquanto adulto, seria possível desvelar seus “segredos”. Porém, a percepção dos hábitos e costumes, das manifestações culturais, das influências midiáticas, do discurso e do cotidiano escolar, faz-se possível em um processo de pesquisa bem executado. Portanto,

os resultados não definem ou determinam uma realidade infantil escolar, mas auxiliam em sua compreensão. O que busco esclarecer é a relevância da cultura infantil na escola durante toda a pesquisa, e como essa cultura, também midiaticizada, é de certa forma influenciada pelas tecnologias e meios de informação e comunicação. São percepções, enquanto pesquisador, dessa cultura infantil, escolar e popular que busco analisar neste capítulo.

Na tentativa de aproximar o leitor da realidade vivenciada, apresento a análise das manifestações culturais infantis em quatro tópicos. Nos dois primeiros tópicos apresento o que se destaca na relação das crianças com as mídias. Primeiramente, seu interesse constante nos aparelhos celulares, refletindo acerca de seus usos e sua relevância no seu cotidiano. Em seguida promovo uma reflexão sobre um tema polêmico e de extrema sensibilidade que é a sexualidade. Percebida em alguns momentos da oficina, se tornou um tópico importante a ser enfrentado. Para tal, construo o debate a partir da indagação a respeito da existência, surgimento ou construção de uma sexualidade infantil.

Em seguida reflito sobre uma das temáticas abordadas que esteve presente em todos os momentos de produção da oficina, inclusive sendo parte preponderante do caos citado no capítulo 3. A discussão se desenvolve em torno do papel da violência e das brincadeiras de luta na cultura infantil dessas crianças e principalmente na sua relação com as mídias. Faz-se necessário entender como são vividos esses momentos e questionar-se até que ponto são ou não atos de violência. Além disso, busco relacionar o consumo midiático das crianças com suas expressões de luta através dos vídeos produzidos durante o processo.

Consequentemente, por fim, construo uma discussão sobre a tendência em buscar explicar tais manifestações sexuais e violentas de forma superficial, com o entendimento de uma relação unidirecional entre o consumo midiático e o comportamento. Sem negar que possa haver uma relação entre ambos, proponho

a partir de Corsaro (2011), que há uma reinterpretação da violência e da sexualidade expostas nas mídias, servindo como uma inspiração para o desenvolvimento de brincadeiras e experiências lúdicas, além de aproximar as crianças de questões sociais do “mundo adulto”. Sem deixar de propor a problematização dos temas, principalmente em abordagens em mídia-educação.

5.1. A infância tecnológica

Considerando as alterações causadas no cotidiano pelas tecnologias, faz-se necessário entender de que forma essas mudanças se manifestam sobre a infância. Para Buckingham (2007a; 2007b) é preciso discutir, investigar e entender o que significa ser criança na contemporaneidade e como é crescer na era das mídias. Segundo o autor, a dinâmica da infância é mais uma vez modificada por diversos fatores que estão relacionados com as tecnologias. As experiências midiáticas das crianças de hoje são totalmente diferentes das de gerações anteriores. O acesso, a facilidade de manipulação, e a quantidade de informação são exemplos de mudanças cruciais na relação com as mídias (BUCKINGHAM, 2007b). Nesse sentido, busco contribuir com o campo ao destacar e discutir os principais resultados que concernem à relação tecnologia e infância.

Dentre os resultados que encontrei, os aparelhos celulares foram, sem dúvida, os aparatos tecnológicos que mais se destacaram no interesse das crianças, um constante objeto de fetiche, e de desejo. Uma das primeiras interações que tive com as crianças foi quando uma delas perguntou qual era meu aparelho celular, e sua reação de surpresa ao notar que era um iPhone. Apesar de o aparelho ser de um modelo mais antigo, o simples fato de ser um iPhone despertou sua admiração e de outros colegas, que ao mesmo tempo passaram a discutir as diversas marcas de celulares, as quais eu mesmo não pude

identificar todas.

Um episódio que ajuda a ilustrar esse fetiche com os aparelhos celulares ocorreu quando discutíamos os objetivos e o público-alvo de propagandas. Nessa atividade, refletimos juntos sobre as funções dos comerciais e como eles buscam convencer à compra. Perguntei-lhes quais seriam seus objetos de maior desejo e a grande maioria respondeu de imediato: os aparelhos celulares de última geração, como o iPhone ou o Samsung Galaxy. No mesmo contexto perguntei-lhes para que serviam os celulares e refletimos sobre a real função do aparelho, chegando à conclusão de que os seus atuais já bastavam para executar todas as funções que eles necessitavam. A partir daí discutimos o porquê de mesmo assim ainda buscarmos sempre os últimos lançamentos e as marcas mais caras e cobiçadas, chegando ao ponto em que uma das crianças comentou que seria apenas pelo *status*.

Tal constatação, apesar de sugerir a superação de um pensamento alienado, não modificou a resposta das crianças quando questionadas novamente. Ou seja, ainda assim permaneceu o desejo de posse por um aparelho de última geração. Talvez agora mais conscientes dos porquês de seus desejos, mas ainda com um grande anseio, comprovando os celulares como um objeto de fetiche, para além de sua função básica, mas detentor de um significado oculto, provedor de um *status* diferenciado.

No que tange à relação infância e tecnologias, Buckingham (2007a; 2007b) comenta como o comércio é um fator preponderante na contemporaneidade. A descoberta das crianças como nicho de mercado, por parte das empresas e dos agentes de marketing, proporcionou uma grande mudança na forma como os produtos são pensados, produzidos e divulgados. Ao assumir as crianças como consumidores e público-alvo, passou-se a produzir desenhos animados, brinquedos, peças de vestuários, jogos, aparelhos eletrônicos, específicos para o público infantil. Ou seja, essa relação

mercadológica entre as crianças e os aparelhos celulares é característica de uma infância midiaticizada (BUCKINGHAM, 2007^a; 2007b) em uma sociedade de consumo (BUCKINGHAM, 2011).

Além da reflexão sobre a relação infância e mídias no contexto social, é necessária uma análise específica voltada para o ambiente escolar, na tentativa de investigar as alterações causadas no espaço pedagógico. A escola pesquisada, assim como tantas outras na região, possuía uma clara preocupação com a utilização de aparatos tecnológicos no ambiente escolar, principalmente quanto aos tais celulares das crianças. A própria instituição sugeriu que durante as oficinas houvesse a utilização dos aparelhos, criando um momento próprio para seu uso, que nos demais era proibido. Tal proibição é comum nas escolas do Distrito Federal, tendo em vista que a maioria dos professores acaba tendo que competir pela atenção dos alunos com os celulares, que muitas vezes são smartphones multimídias com acesso à internet.

Uma pesquisa anual, realizada em 2012, 2013 e 2014, intitulada TIC Kids online Brasil, buscou analisar e discutir o acesso à internet por crianças entre nove e dezesseis anos no Brasil (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2013; 2014; 2015). Em 2012, os dados quantitativos apontaram que, enquanto a maior parte (38%) das crianças brasileiras acessa a internet através de computadores de mesa de suas casas, na Região Centro-Oeste e Norte o quadro se modifica, com a maioria das crianças acessando a internet por meio de aparelhos celulares (39%). Entretanto, as faixas etárias com maior acesso à internet pelo celular eram as crianças mais velhas, de 13 a 16 anos. (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2013)

Em dois anos esse cenário se alterou consideravelmente, uma vez que, em 2014, 82% das crianças e jovens em território nacional afirmaram acessar a internet pelo celular, enquanto 56% utilizam os computadores de mesa e 36% computadores pessoais. Na Região Centro-Oeste do país os números são muito

similares ao nacional. Ou seja, os dados indicam um acréscimo tanto no acesso de crianças e jovens a aparelhos celulares, quanto no acesso à internet móvel (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2015).

No mesmo sentido, ainda em 2012, o local preferido de acesso à internet por crianças brasileiras era a escola (42%), seguido de perto por suas próprias casas (40%) e casas de parentes (38%) (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2013). O quadro era muito semelhante na Região Centro-Oeste, porém, a percentagem de crianças que acessavam a internet na escola passava para 46%. Já no ano de 2014, o percentual de crianças e jovens que acessam a internet na escola caiu para 38% em âmbito nacional e 42% na Região Centro-Oeste. Enquanto o acesso em casa subiu de 40% para 81%, no Brasil (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2015).

Quando analisados por renda familiar, os dados de 2012 mostram que o acesso à internet é significativamente maior entre as crianças de famílias com renda maior que três salários mínimos, quando comparadas com as crianças com renda familiar até três salários mínimos, se mostrando maior tanto na escola quanto em casa. Entretanto, em 2014, o acesso à internet na escola, por parte de crianças de classes sociais mais elevadas diminuiu, equilibrando-se com as demais. Enquanto isso, o acesso à internet na sala de casa subiu significativamente em todas as classes sociais investigadas, principalmente nas famílias com menor renda mensal (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2013; 2015).

Tais dados são importantes para entender o contexto regional e nacional que envolve as crianças aqui analisadas, entretanto os resultados qualitativos desta pesquisa em alguns momentos se assemelham e em outros fogem do padrão encontrado em maior escala. Por exemplo, foi possível notar que o acesso ao celular e o gosto pelo uso era muito presente nas crianças, embora poucas possuíssem acesso à internet móvel.

Por diversas vezes as crianças se dirigiram a mim perguntando a senha da

rede sem fio da escola, à qual eu também não possuía acesso. Em poucos casos as crianças faziam uso de seus pacotes de dados, principalmente por causa do custo, como me relatou uma das crianças. Logo, apesar do gosto, da vontade e do desejo de acesso à internet, a maior parte das crianças utilizava seus celulares *off-line*, para jogar, assistir vídeos, ouvir músicas e tirar fotos. Todavia, ao observar o uso dos celulares e ao conversar com as crianças nota-se que os aparelhos são, de fato, utilizados para acessar a internet. É cabível sugerir que boa parte do acesso à internet com o celular ocorra em casa, muito provavelmente através de redes de internet sem fio. Os relatos de uso de aplicativos como Whatsapp e Facebook, os constantes *downloads* e compartilhamento de músicas e vídeos, relatados e observados, permitem inferir que de alguma forma, em algum momento, as crianças acessam a internet por meio de seus celulares.

A pesquisa mostrou que as crianças possuíam uma relação muito pessoal com seus celulares, os quais eram desde aparelhos antigos a smartphones multimídia mais novos. Independente da qualidade dos aparelhos, seu uso era altamente cobiçado pelas crianças. Como dito anteriormente, a escola proibia o uso durante a maior parte do dia, inclusive no intervalo entre as aulas, chegando a confiscar os aparelhos que estivessem sendo utilizados em momentos impróprios. De certa forma, tal fato ajudou a promover ansiedade entre as crianças para com a oficina de mídias, por ser um momento no qual os celulares eram permitidos.

Talvez seja possível retomar o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) na relação das crianças com os aparelhos celulares, uma vez que tal objeto demonstrou possuir uma forma particular de uso por parte dos participantes. Relembrando que o conceito se refere ao movimento das crianças de reproduzir a cultura de uma forma subjetiva, proveniente de sua interpretação particular, pude perceber que o uso dos aparelhos celulares (e seus aplicativos)

se dava da mesma forma. Seu uso muito mais como um console de jogos ou reproduutor audiovisual, do que como um telefone móvel já demonstra uma interpretação particular das crianças na relação com o objeto. Um movimento que parece, inclusive, ser geral nas relações com a tecnologia. Além disso, a partir de suas colocações ficou clara a utilização pessoal que cada criança dá a seu aparelho, muito mais ligada a sua multifuncionalidade do que a sua função original. O que também ajuda a compreender o desejo por celulares mais modernos, uma vez que almeja-se mais do que a possibilidade de realizar ligações telefônicas.

Nos primeiros encontros, o simples fato de poder utilizar o celular como ferramenta na aula já bastava para entusiasmar as crianças. Todas queriam utilizar seus celulares, ou dos colegas, para filmar e fotografar. Entretanto, com o decorrer da oficina, as crianças foram demonstrando mais interesse em jogar e ouvir música, chegando ao ponto em que se disputava a atenção das crianças com seus celulares. Mesmo que as atividades propostas envolvessem o uso dos aparelhos, uma parte das crianças preferia se isolar ou simplesmente não se envolver com a atividade para utilizá-los da forma que bem entendesse, tornando-se muito claro o porquê das proibições do uso.

O envolvimento começou a diminuir e as transgressões passaram a se tornar tão frequentes que o uso dos celulares se tornou uma moeda de troca com as crianças. Em certo ponto foi proibido seu uso e passou-se a utilizar câmeras filmadoras, emprestadas pelo professor, tamanha a dificuldade que enfrentava ao disputar a atenção com os celulares. Porém, a proibição do uso, apesar de diminuir as dificuldades, não as extinguiram. Aumentou a frequência de transgressões e usos escondidos, o que aponta para a possibilidade de comportamento similar durante outras aulas e outros momentos.

A simples proibição, ou pior, a simples integração mecânica dos celulares ao trabalho pedagógico não garante a obtenção da atenção e do envolvimento

das crianças nos projetos e estudos (BELLONI, 2005; BUCKINGHAM, 2007a; HOBBS, 2011). Um maior envolvimento na oficina ocorreu quando passou a existir interesse por parte das crianças na atividade. O momento da oficina em que as crianças puderam produzir seu material e, principalmente, os momentos de produção livre, mostraram mais engajamento, com ou sem o uso dos aparelhos celulares. Ou seja, não é o aparelho celular em si a variável que devemos nos preocupar.

A variável que importa, para nós educadores, é a do interesse legítimo, do desejo, da motivação interna. O celular é apenas um aparelho, uma ferramenta, que carrega em si conteúdos que instigam e provocam o interesse e a curiosidade infantil, na maioria das vezes muito mais do que uma aula tradicional. Enquanto educadores, deveríamos buscar entender o que instiga o interesse legítimo e a curiosidade infantil. A melhor opção seria ir ao encontro dos conteúdos de interesse das crianças, criando uma conexão que busque ensinar considerando o cotidiano do aluno.

5.2. Infância e sexualidade

Considerando as manifestações culturais percebidas no cotidiano escolar das crianças, alguns temas se destacaram a partir das observações. Um deles é a sexualidade, expressada pelos participantes. Busco refletir sobre tais manifestações, o que se faz necessário, uma vez que durante as oficinas alguns episódios me causaram certo desconforto por possuir um conteúdo sexual atrelado e se tratar de crianças de 9 a 11 anos de idade. Um esforço foi feito na tentativa de entender a relação das crianças com essa temática e com a complexidade do tema.

A visão da sociedade atual sobre a infância é marcada por uma ambiguidade no que tange sua relação com as mídias. Ao mesmo tempo em que demonstra uma preocupação no sentido de protegê-las diante das mídias,

considera positivo essa criança empoderada pelas tecnologias, as quais permitem sua expressão e comunicação (BUCKINGHAM, 2007a). Independente do discurso, são perceptíveis as alterações que a infância vem sofrendo, muitas vezes acompanhada ou impulsionada pelas mídias. Como Buckingham (2007b; 2011) argumenta, o comércio e a cultura do consumo têm um papel de destaque nas mudanças que estão ocorrendo na vivência da infância e, conseqüentemente, em sua relação com as mídias.

Entretanto, ainda que haja uma ambigüidade de entendimentos sobre esta relação, os defensores de ambos os argumentos demonstram preocupação quanto aos temas da violência e da sexualidade. Ao mesmo tempo em que a indústria cultural encontra nesses temas um atrativo para suas produções destinadas ao público adulto, as crianças também são atraídas por esses aspectos. Buckingham (2007b) comenta este movimento, reconhecendo que o acesso a conteúdo adulto é, hoje, facilitado, e aponta como as crianças transgridem facilmente as barreiras do que é produzido para o adulto, muitas vezes interessando-se mais pelo que foi pensado para públicos mais velhos. Um dos fenômenos que facilitou tal acesso e aumenta a preocupação sobre os conteúdos midiáticos foi o advento da internet. A facilidade de acesso a materiais dos mais diversos por parte das crianças, independente da censura, é algo que preocupa a maioria dos interessados na infância. Durante a oficina, um episódio identifica a facilidade de acesso à pornografia por parte das crianças, como ilustrado a seguir

As crianças estão ouvindo funk e em um determinado momento compartilham entre si um vídeo que interessa quase toda turma. Logo, todos se juntam para tentar assistir em um dos celulares. Eu não consegui ver o que era, suponho que tenha cunho sexual, isso porque logo depois eles começaram a assistir alguns vídeos de um desenho quase pornográfico. Dessa vez estou perto e vejo. De imediato fico incomodado, naturalmente peço que parem de assistir, mas tento não ser autoritário, pois a situação também me provocara curiosidade. Pergunto se eles poderiam assistir aquilo, comento sobre a censura dos 18 anos e eles falam que isso não quer dizer nada e que assistem mesmo assim, dando a entender que alguns deles consomem

pornografia, mesmo tendo apenas 10 anos de idade. Não sei até que ponto isso é verdade ou se eles apenas falam, mas segundo seus comentários eles têm acesso a vários vídeos pornográficos. Parecem ser vídeos mais leves, mas mesmo assim sugerem certo consumo. Entretanto, não consigo perguntar mais, pois eles desconfiam de mim enquanto adulto que talvez os reprima, logo desconversam sobre esse consumo, fazendo piadas. Também me mostraram várias músicas de funk com teor sexual, que facilmente teria uma censura para dezoito anos por tratar de sexo explicitamente e de forma direta (DIÁRIO DE CAMPO).

Não somente a facilidade de consumo “impróprio”, mas também os perigos da exposição das crianças nos ambientes virtuais é algo que preocupa diretamente os adultos. Diversos casos de crimes virtuais de pedofilia chocam e pais, professores e políticos. Todavia, um dado interessante levantado por Buckingham (2007a) é que, no fim dos anos 1990 na Inglaterra, a maioria dos casos de pedofilia ainda aconteciam nas famílias e nas casas das próprias crianças, por parentes ou conhecidos próximos, criando uma certa complexidade para o debate do tema, uma vez que há a tendência de indicar as mídias como culpadas na erotização das crianças e jovens.

Meu primeiro contato com a temática da sexualidade no cotidiano das crianças durante a pesquisa ocorreu em um momento no qual elas foram instruídas a produzir um roteiro curto em grupo. Em seguida, foram filmados os roteiros, por sua vez deixados de lado, sendo os vídeos produzidos de forma espontânea. Nesse momento um grupo de garotas gravou um vídeo no qual todas juntas cantavam um funk com teor sexual. O incômodo na hora foi inevitável, porém concentrei-me em permitir sua manifestação, me indagando sobre sua naturalidade. Será que as crianças sabiam o que estaria sendo transmitido na música? Será que a sexualidade é algo natural das crianças? Ou talvez sua expressão reflita mais uma forma de rebeldia?

Hobbs e Moore (2013) comentam que existe prazer, entre as crianças, em manifestar-se sobre assuntos tabus. Tais atitudes são, na maioria das vezes, interpretadas como transgressões, rapidamente reprimidas e castigadas. Os

autores afirmam a importância de não tomar atitudes precipitadas de repreensão e lembram que a busca por temas proibidos acaba sendo muito comum em crianças e jovens. Os autores inclusive comentam que muitos professores evitam trabalhar com cultura popular por medo das crianças abordarem temáticas como sexualidade e violência. Diversas vezes, professores se encontram em situações nas quais não sabem como reagir diante das crianças, principalmente quando envolvem temas polêmicos como gênero, sexualidade e violência. Não existem manuais com solução para tais momentos, mas sabe-se que a criação de um ambiente aberto e de respeito mútuo facilita discussões sérias, na maioria das vezes com temas muito pertinentes para a vida cotidiana das crianças (HOBBS; MOORE, 2013).

Outros dois episódios distintos, são curiosos por possuírem uma relação direta com a imagem e o corpo. O primeiro com a imagem do corpo feminino e o segundo com a imagem do corpo masculino. Durante uma atividade de apreciação e crítica de propagandas televisivas aparece uma cena de poucos segundos, na qual está uma mulher de biquíni, a câmera em um plano subjetivo se aproxima, enquadra seu rosto, seu busto e seus quadris, consecutivamente, se aproxima da garota e a abraça. Nesse momento a turma se manifesta aos risos e provocações. Um dos meninos dispara “éééé o professor gosta disso”, eles notam o desconforto e continuam a provocar; sem ação não respondo e sigo com a atividade. O segundo episódio ocorre durante uma exposição sobre planos, movimentações e posicionamento de câmeras. Para ilustrar um plano conjunto é utilizada uma imagem do filme Titanic com um beijo dos protagonistas, o que causa certa comoção na turma que logo começa a se manifestar com provocações. Em seguida para ilustração do posicionamento de câmera “contra-plongée” é utilizada a imagem de um ator sem camisa com um corpo de musculatura bem definida. Nesse momento que as meninas da sala se manifestam gritando, enquanto os meninos se expressam com interjeições

negativas.

Interessante perceber as diferenças de manifestação nos dois momentos. As meninas nunca se posicionaram contra a exposição da imagem do corpo feminino, participando muitas vezes das provocações e insinuações realizadas pela turma. Já quando a imagem exposta é de um corpo masculino, os garotos sentem a necessidade de se manifestar contra. É clara a busca dos meninos em afirmar sua masculinidade através das interjeições de nojo e desprezo pela imagem do corpo de outro homem, algo que não acontece com as garotas. Muito provável que tais diferenças ocorram devido ao contexto social e histórico que vivemos. A exploração e a vivência da sexualidade é diferente para ambos os gêneros, por diferentes fatores sociais, mas também fisiológicos. Langfeldt (1984) observou uma diferença significativa nos mecanismos desencadeantes da masturbação infantil. Percebeu que as meninas tendem a descobrir o ato muito mais incidentalmente e individualmente, enquanto os meninos tendem a fazê-lo a partir de “comunicações sócio-sexuais”.

Martinson (1984) explica que é senso comum relacionar o despertar sexual com o início da puberdade, entretanto, afirma que não é nesse momento que ocorrem os primeiros contatos com a excitação e a sexualidade. O autor argumenta que existem dois tipos de experiências sexuais: a reflexa, biológica e involuntária; e a erótica que se refere a um ato consciente e envolvido. Corroborando com Martinson (1984), Langfeldt (1984) cita que resultados de pesquisas mostraram que o ato da masturbação, por exemplo, muitas vezes se inicia aos seis e sete anos de idade. Ou seja, segundo os autores, crianças de seis anos de idade já são capazes de experiências sexuais eróticas.

Não seria equivocado dizer que as manifestações da sexualidade percebidas durante a pesquisa podem ser realmente eróticas, provenientes da excitação. Não é impossível que o consumo de músicas com teor adulto, por exemplo, ocorra com um legítimo interesse sexual, entretanto não podemos mais

do que especular. Seria plausível, também, afirmar interesse por uma apreciação estética do som, ou até mesmo como ato de rebeldia contra as limitações adultas. É importante ressaltar que não proponho uma relação unilateral entre os conteúdos midiáticos e a expressão da sexualidade infantil, ou seja, não é minha intenção propor que o consumo de tal material vá, ou não, induzir as crianças a um comportamento erotizado. Pelo contrário, o objetivo da reflexão é justamente buscar entender qual o papel da sexualidade nas culturas infantis e na infância em si, legitimando o interesse sexual para além da mimetização dos conteúdos consumidos. Sugiro que há uma complexidade na questão, na qual estão presentes diversos fatores, não devendo desconsiderar-se nenhum deles. As citações de trabalhos embasados na fisiologia e na psicologia que trago à discussão servem para ilustrar a complexidade do tema. Sem dúvida que dados de pesquisas que se apoiam na fisiologia nos fornecem uma visão por um ponto de vista especificamente biológico, mas nem por isso incorreto ou incoerente, muito pelo contrário. Por mais que os resultados que surgem desta pesquisa sejam embasados em um referencial social, cultural e pedagógico, as pesquisas biofisiológicas ajudam a enriquecer a discussão em sua complexidade.

Apesar do que mostram as pesquisas acima citadas, existe uma tendência em ignorar a existência ou a legitimidade da sexualidade infantil. Nada mais comum, uma vez que existe, por parte da sociedade, uma grande preocupação com a pedofilia e a exploração de menores. Sem dúvida esses são problemas sociais preocupantes e é mais do que compreensível que pais, políticos e organizações busquem a proteção das crianças. Um problema que surge nessa questão é justamente a negação de uma dimensão humana que pode ocasionar, por sua vez, em mais um ato de violência psicológica contra a criança.

A partir de um estudo em Brasília, Paz (2014) problematizou e investigou a preparação de professores para o trabalho com sexualidade e gênero. A autora percebeu que os professores dos anos iniciais não se sentiam preparados para

lidar com situações de expressão da sexualidade por parte das crianças. Os professores relatavam cenas de masturbação, exploração do corpo e curiosidade entre as crianças e afirmavam não saber o que fazer. A tendência é sempre que as crianças sejam encaminhadas à direção e/ou que seus pais sejam chamados à escola, que por sua vez, aparentemente também não sabem como agir, sendo muitas vezes agressivos com as mesmas.

Já na Noruega, em estudo com professores da pré-escola, Gundersen, Melas e Skar (1984) encontraram dados similares. Todos os sessenta professores entrevistados, afirmaram que a palavra e expressões sexuais eram ouvidas ocasionalmente ou muito frequentemente. Os professores também comentaram perceber a necessidade das crianças de serem tocadas e tocarem, principalmente a figura do adulto. Com resultados semelhantes aos de Paz (2014), Gundersen, Melas e Skar (1984) identificaram diversos casos de crianças que se masturbavam durante as aulas. Entretanto, no caso da Noruega, os autores não citam as reações dos professores, mas revelam um discurso similar ao dos professores em Brasília, que afirmavam que um dos fatores de causa seria o ambiente familiar pouco saudável.

É interessante ressaltar que Gundersen, Melas e Skar (1984) encontraram a partir de suas entrevistas diversos tipos de comportamentos masturbatórios e sexuais nas crianças. Ou seja, mais uma vez fica clara a complexidade de fatores envolvidos na personalidade e na sexualidade infantil. O gênero, por exemplo, é um fator aparentemente determinante em todos os estudos citados (GUNDERSEN; MELAS; SKAR, 1984; LANGFELDT, 1984; MARTINSON, 1984; PAZ, 2014).

É inevitável discutir as questões relacionadas de gênero quando tratando da sexualidade. Como mencionei a partir dos episódios, as meninas não apresentaram uma tendência homofóbica como os garotos. Aparentemente, não há uma necessidade em se afirmar uma feminilidade através da negação da

beleza feminina, ao contrário do que ocorre com o gênero masculino, revelando certa repressão à sexualidade masculina. Assim como os mecanismos de desencadeamento da masturbação feminina (LANGFELDT, 1984) também apontam para uma repressão à sexualidade feminina.

Entender a sexualidade infantil como um fator complexo (fisiológico e social) e aceitar sua existência é um primeiro passo para sua compreensão. Assim como Paz (2014), apoio a ideia de que a escola e os professores devem estar preparados para tratar a temática do gênero e da sexualidade. Vivemos em uma sociedade avançada, com estudos em diversas áreas do saber, sendo preciso pôr em prática o conhecimento desenvolvido. Entender a sexualidade como parte do ser humano criança, sujeito primário para a pedagogia, se faz necessário para a formação do indivíduo.

5.3. Violência

As manifestações culturais infantis mais comuns foram as lutas, destacadas durante as oficinas na forma de brincadeiras. Muitas vezes as essas brincadeiras acompanhavam o caos mencionado no capítulo 3, outras vezes eram realizadas por apenas um par de crianças. Além disso, também foram representadas em alguns vídeos produzidos durante as atividades e em um dos produtos finais. Essa violência se apresentava de forma lúdica e divertida, na forma de lutas institucionalizadas ou esportivas, e na forma de provocações entre as crianças. De forma geral outras brincadeiras também emergiram dentro da sala de aula, principalmente os já citados jogos de celulares, mas também jogos tradicionais como o “bafo” e o jogo da memória. Entretanto as brincadeiras de lutas foram sem dúvida o principal expoente.

Farias (2015) realizou uma pesquisa em São Luís do Maranhão, com crianças de escola pública, na tentativa de observar e compreender o fenômeno das brincadeiras de lutas no cotidiano infantil. Para tal realizou observações, entrevistas e desenhos, buscando analisar o fenômeno o mais próximo possível das visões das próprias crianças. Antes de apresentar suas descobertas, o autor posiciona a infância como uma categoria social, na qual sugere uma luta constante pelo “ser criança”, se referindo a “disputas em um campo político-social que tem repercussão na própria agenda pública de assistência à infância” (FARIAS, 2015, p.47).

Além disso, na tentativa de compreensão das brincadeiras de luta enquanto um fenômeno, é necessário a análise de modo conectado ao tempo e ao espaço.

Quando brincam de “lutinhas”, as crianças lançam mão de expressões e linguagens, que são socialmente (re) construídas com características muito particulares que, no olhar do adulto, podem ser entendidas como atos de violência e/ou agressão (JONES, 2004). Essas características, de alguma forma, revelam faces do cotidiano - trazendo à tona o protagonismo da criança frente seus espaços de relacionamento (FARIAS, 2015, p.73).

A análise das brincadeiras realizada por Farias (2015) propõe sete classificações para o entendimento dos jogos.

a) “De derrubar, bater, chutar e/ou imobilizar; b) “Com uso de brinquedos e/ou objetos diversos”; c) “De gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados”; d) “De ataques em resposta a uma ação/provocação e/ou revide”; e) “Misturadas com outras brincadeiras ou esportes”; f) “Com inspiração de conteúdos midiáticos”; g) “De disputa de território”. (p. 73)

Tomando emprestado de Farias (2015) suas classificações e eixos de significação, podemos fazer uma análise das brincadeiras observadas durante as oficinas. Para isso, podemos dividir três momentos diferenciados, os momentos de “caos”, os de brincadeiras espontâneas, e os momentos de produção.

Os momentos de “caos” foram aqueles não produtivos comentados no capítulo 3, durante os quais as crianças apresentavam muita dificuldade de

concentração e disciplina. Em tais momentos muitas das brincadeiras e ações das crianças eram agressivas e à primeira vista violentas. Porém, a partir de Farias (2015) é possível perceber que se tratavam em suma de brincadeiras de luta, essencialmente: “de derrubar, bater, chutas e/immobilizar”, “de gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados”, e principalmente “de ataques em resposta a uma ação/provocação e/ou revida”.

Destacou-se por ser muito comum, principalmente entre crianças de gêneros opostos, a brincadeira da resposta à ação/provocação. À primeira vista analisei aqueles momentos como de pura agressividade, entendendo-os como provocações gratuitas, como indisciplinas espontâneas. Por isso, como relatado em diário de campo, não pude compreender a dificuldade em dar um fim à essas provocações, por não entender que se tratava de um jogo, no qual o participante que revidava também experimentava certa ludicidade. Tal entendimento, se prévio, talvez pudesse ter auxiliado na gestão da classe e principalmente na própria observação.

Já os momentos de brincadeiras espontâneas foram observados em duas ocasiões específicas: durante os intervalos e em atividades livres, sendo dois momentos nos quais as crianças poderiam fazer o que fosse de seu interesse. Nesses momentos, as brincadeiras mais comuns foram as: “de derrubar, bater, chutar e/ou immobilizar; “de gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados”, principalmente no formato da capoeira, praticada por eles na escola; e novamente “de ataques em resposta a uma ação/provocação e/ou revida”.

Por fim, durante os momentos de produção destacaram-se as brincadeiras “de gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados”. Isso porque, durante algumas atividades de produção o tema escolhido foi o da “luta livre”, *Mixed Martial Arts* (MMA) ou do *Ultimate Fighting Championship* (UFC), como colocado pelas crianças. O MMA é uma modalidade de combate

na qual são utilizadas diversas artes marciais combinadas, como propõe o nome, tendo sua origem no “vale tudo”, buscando sempre o mínimo de regras possíveis. Já o UFC é o torneio responsável pela popularização do MMA, o qual, intensamente impulsionado pela mídia televisiva e marcas esportivas, foi amplamente divulgado, ganhando visibilidade por públicos de diversas idades (FARIAS, 2015).

Assim como Corsaro (2011) propõe, é comum que as crianças experimentem elementos da cultura adulta através de uma reprodução interpretativa, por meio de suas brincadeiras e relações entre pares. Porém, enquanto professor, a maior dificuldade encontrada quando tais brincadeiras de lutas eram realizadas foi a de buscar perceber o limite entre a briga e a brincadeira, o jogo e o real. O trecho abaixo, retirado do diário de campo, descreve um momento de produção no qual era filmado uma representação do UFC, na forma de uma brincadeira “de gestos de lutas, artes marciais e/ou esportes de combate institucionalizados”, e ilustra uma tentativa de entender esses limites:

[...] é um filme sobre luta, pouco planejado, pois acaba sendo uma luta livre totalmente sem organização aparente ao meu olhar. As crianças que manuseiam as câmeras tentam filmar bem, eles têm uma noção do que devem filmar, enquadrar, mas veremos no produto final o qual editarei. [...] A lutinha vai se desenrolando e cada vez fica mais agressiva, é difícil para mim deixar que aconteça sem interferir. Chega ao limite quando um dos meninos se machuca, nesse momento interfiro, mando pararem e peço que todos se sentem. Felizmente já haviam filmado o bastante. O fato aconteceu quando um dos alunos acabou acertando o colega de modo muito forte, sem querer, o qual revidou em seu rosto. Não houve maior repercussão, pois logo que atingido pelo revide, o colega se assustou, uma vez que não havia agredido de propósito. O susto foi aumentado pelo corte que o golpe causou, porém foi bem superficial e em pouco tempo o garoto já estava animado, depois de encaminhado à direção e acalmado. Na mesma hora que houve o revide, o responsável percebeu ter passado do limite e foi pedir desculpas. Então conversamos com o grupo sobre os limites. Perguntei até quando era brincadeira e eles afirmaram brincar dessa forma mesmo, sem limites. Perguntei se havia limite de força ou se podia bater forte mesmo. Eles afirmaram poder bater forte

nos braços e nas pernas, na barriga mais ou menos, no rosto não pode. Ou seja, há um conjunto de regras preestabelecidas, dentro do grupo, entre os pares, que não é bem delimitado nem verbalizado, mas vivenciado, e aparentemente o aluno agredido não conhece bem o costume. Quando ele volta eles continuam conversando sobre isso. Os dois meninos envolvidos no incidente conversam, se resolvem e voltam a brincar de lutinha de forma bem agressiva. Perguntei ao menino que fazia o papel de diretor, quais os limites da luta e se era comum machucar muito. Ele falou que não costumava machucar e logo mudou de assunto[...] (DIÁRIO DE CAMPO)

O polêmico e sensível tema da violência rebusca a retórica da influência midiática. Buckingham (2007a) chama atenção para a tendência em se considerarem os efeitos da violência nas mídias e no consequente consumo por parte das crianças. O autor afirma o costume, por parte dos políticos, familiares e muitos cientistas em entender as crianças como seres inaptos a criticar o conteúdo midiático; há tendência em buscar uma relação direta e unilateral da violência nas mídias com atos de violência por jovens e crianças. Tal retórica é muito comum, principalmente entre os políticos e estudiosos que possuem uma visão protecionista sobre a relação infância e mídias. O próprio campo de estudos sobre mídias e educação tem em sua origem, e até hoje, pesquisas que buscam relacionar o consumo de material violento com atos de violência (BUCKINGHAM, 2007a).

Porém, ao mesmo tempo o autor faz uma crítica aos entusiastas que acreditam na criticidade infantil como algo natural e espontâneo diante dos conteúdos da mídia. Destaca que não somente as crianças e jovens são influenciados, como também influenciam a produção, enquanto consumidores, público-alvo, e audiência. O autor sugere que esse grupo social, cada vez mais exigente, vem naturalmente influenciando todos os tipos de produção midiática, principalmente por se mostrarem uma audiência fiel e consumista, quando agradados (BUCKINGHAM, 2007a).

Os dados do diário de campo mostram que também há uma tendência, por parte do pesquisador-professor, em reproduzir um discurso superficial, em

alguns trechos que buscam relacionar o gosto pelas brincadeiras de luta, as filmagens sobre luta livre e as brigas entre as crianças, com a espetacularização do esporte MMA na televisão. O seguinte trecho do diário de campo ilustra bem o fenômeno:

[...] os meninos brincando de lutinha, como sempre, e um deles vira e me conta que um colega havia brigado com o outro, dando-lhe um soco na boca, por isso estava sangrando, então uma das alunas que ouvia a conversa vira e me diz que 'todo dia tem uma violência na sala'. Achei curioso, mesmo sem a fala ter relação direta com mídias é algo que merece reflexão, inclusive porque o filme dos meninos é sobre UFC, não sei até que ponto essa violência é brincadeira ou real, mas da forma que ela colocou é sempre uma briga. Até que ponto talvez não haja uma ligação entre essa 'cultura da briga', essa 'cultura da violência', com a glamourização do MMA (DIÁRIO DE CAMPO).

Não busco afirmar que haja ou não relação direta entre os fatos. Muito pelo contrário, apesar de acreditar que possa haver alguma relação, ela é complexa e não pode ser resumida em uma relação linear de causa e efeito. A tentativa aqui é ressaltar que há um movimento de reprodução de uma retórica baseada na influência midiática, sem de fato possuir dados suficientes para compreender os efeitos, os limites, as vantagens e desvantagens dessa influência.

5.4. Crítica ao discurso da influência

Nos estudos em mídias e educação relacionados à infância, desde suas origens, é muito comum nos depararmos com um protecionismo, uma retórica que afirma o mal que as mídias provocam sobre o comportamento infantil (BUCKINGHAM, 2007a). Tal retórica está primordialmente embasada na ideia de que as crianças são por natureza frágeis e suscetíveis à manipulação de seu comportamento, muitas vezes acabando por negar o senso crítico e a própria personalidade das crianças. Consequentemente, afirmando a infância como um

processo de vazios que podem ser facilmente preenchidos por informações e sugestões externas.

Para os teóricos protecionistas é dever do estado e da família defender as crianças de materiais indevidos, sendo necessária constante vigilância, censura e/ou classificação indicativa dos conteúdos impróprios, tornando-se necessário definir idades de maturidade para o consumo de cada produção. As políticas atuais em países ocidentais parecem corroborar com tal visão, promovendo a criação de instituições responsáveis pela censura e controle dos conteúdos midiáticos direcionados a crianças.

Por exemplo, no Brasil, desde 2007 existe um processo bem definido de classificação indicativa à qual devem ser submetidas diversos tipos de mídias, como obras de cinema, em DVD, jogos eletrônicos, programas televisivos e jogos de RPG. Toda essa ação é responsabilidade do Ministério da Justiça através do Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação (DEJUS) e da Coordenação de Classificação Indicativa (COCIND). O Ministério da Justiça disponibiliza um guia prático para a classificação indicativa e afirma,

A Classificação é embasada na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas Portarias MJ nº 1.100/2006 e nº 1.220/2007 e no Manual da Nova Classificação Indicativa. A Portaria MJ nº 1.100/2006 regulamenta a Classificação Indicativa de diversões públicas, especialmente obras audiovisuais destinadas a cinema, vídeo, DVD, jogos eletrônicos e de interpretação (RPG) e as Portarias MJ nº 1.220/2007 e SNJ nº 14/2009 regulamentam as obras audiovisuais destinadas à televisão. (BRASIL, 2012, p38)

Buckingham (2007a) discute o tópico afirmando que tais teorias protecionistas não possuem evidências suficientes para serem suportadas, devido a muitas lacunas não respondidas pela maioria das pesquisas na área. Da mesma forma, uma visão completamente otimista quanto ao senso crítico infantil não tem embasamento para ser afirmada. Logo, muita pesquisa ainda deve ser realizada para que possamos compreender as relações entre influência das

mídias na formação da personalidade e nas ações humanas.

A partir da pesquisa realizada não é possível afirmar ou negar nenhuma das visões sobre a influências das mídias. Entretanto, algumas percepções se fazem relevantes para discussão sobre o tema. Por exemplo, nas primeiras explorações um grupo de meninas escolheu um programa de televisão infantil como tema. O programa chamado iCarly conta a história de uma jovem garota que se torna famosa por produzir um show online no qual aborda temas divertidos e inusitados. Ao imitar o programa é impossível negar a influência que existe entre o consumo midiático e as brincadeiras e interesses das crianças. Também, é inegável a influência apresentada pelo *Ultimate Fighting Championship* (UFC) sobre as brincadeiras de luta das crianças em uma das produções finais. A todo tempo os garotos que brincavam faziam referências aos lutadores mais famosos e ao evento em si. Inclusive, o título dado à produção final com temática no UFC foi “UFE: Ultimate Figthing Escola”. Mais uma vez uma evidência de uma influência.

Retomando o que Girardello (1998) afirma, há uma incorporação dos conteúdos midiáticos às brincadeiras infantis que enriquecem e alimentam a fantasia dos personagens e seus roteiros. Wiggers (2005) ao analisar desenhos infantis, compreende o mesmo fenômeno, percebendo desenhos japoneses violentos como inspiração para brincadeiras de luta. Machado e Wiggers (2012) vão um pouco mais além e percebem que não somente desenhos animados infantis, mas diversos conteúdos violentos na televisão são incorporados ao universo lúdico infantil. Pois, o que as pesquisas de Wiggers (2005) e Machado e Wiggers (2012) revelam, é o mesmo que Buckingham (2007a) e Corsaro (2011) afirmam, que na realidade não há uma repetição do que é passado nas telas, mas sim uma incorporação, reprodução e reinterpretação, a partir da própria cultura infantil.

Além da violência, outro tema que fomenta um discurso protecionista da

infância em relação às mídias é o da sexualidade. Para exemplificar, o episódio sobre acesso a conteúdo adulto por parte das crianças (capítulo 5.2), no qual alguns alunos comentaram ter acesso a material pornográfico através da internet e do compartilhamento de arquivos nas redes sociais, é perceptível que a facilidade de acesso à internet aumenta a vulnerabilidade das crianças. Atualmente, uma preocupação dos setores da sociedade com a infância é quanto aos predadores sexuais, entretanto é preciso analisar os fatos de forma concreta. Buckingham (2007a) comenta que ceder a reações emocionais, enquanto pesquisadores, na tentativa de proteger uma infância idealizada na mente de adultos é uma ação que pode ser incongruente com a realidade. O próprio conceito de conteúdo impróprio é polêmico em si, uma vez que busca-se definir idades e etapas gerais, normativas, de uma maturidade difícil de ser padronizada. Como apresentei anteriormente, o próprio conceito de infância é culturalmente construído, tendo variado em diversas épocas, regiões e culturas. Logo, afirmar que a idade é um fator em si só definitivo para maturidade infantil é, muitas vezes, negar a realidade social das crianças.

Pode parecer um posicionamento frio, entretanto acredito que a melhor forma de proteção das crianças está na sua formação pedagógica, abordando e discutindo temas da realidade. Se negarmos temas polêmicos e buscarmos simplesmente privar as crianças de conteúdos “impróprios” não estaremos promovendo nenhuma capacidade de autoproteção ou de análise crítica.

Afinal, o que sugiro com essas reflexões é que a escola crie espaços para discussão de temas da realidade infantil, independentemente da idade e da dificuldade que possa carregar a temática, superando e criticando as próprias retóricas já instituídas socialmente. Enquanto espaço de formação crítica do cidadão, é dever da instituição a problematização e a reflexão acerca dos conteúdos consumidos pelas crianças nas mais diversas mídias, respeitando as mais diversas opiniões, visões, e buscando não uma verdade, mas o exercício da

reflexão, do debate e da curiosidade científica.

A necessidade dessa discussão está relacionada com a concepção de infância em si. É essencial fugir dos determinismos causados pelas emoções que trazem o debate da infância, para que possamos nos desprender dos ideais, tanto protecionistas, quanto empoderadores na relação das crianças com os meios digitais (BUCKINGHAM, 2007a; HOBBS, 2011). É preciso entender a complexidade do tema para que possamos de fato conhecer melhor essa relação.

Uma das grandes dificuldades está no desconhecimento da profundidade da influência discutida. O que quero dizer é que não se sabe se ela ocorre no sentido de servir apenas como um pano de fundo, ou de forma profunda, revelando-se uma peça fundamental na construção de valores e da moral dos sujeitos. Ainda é possível pensar em uma influência que ocorra de forma oscilatória, não havendo um padrão definitivo de profundidade. Proponho a importância de não cair no determinismo, entendendo a relação como complexa e ambivalente. Nos casos citados nesta pesquisa, podemos apenas evidenciar uma influência superficial, não existem dados suficientes para afirmar que haja alguma relação com os valores e a moral. O que percebo de fato é a necessidade de entender essa influência como uma balança dinâmica que oscila entre a superficialidade e a profundidade.

Apesar da necessidade da discussão e da investigação nesse aspecto, pragmaticamente o que se faz necessário é a instauração de uma política de mídias e educação focada na crítica e na reflexão. Assim, estaremos estimulando as crianças a pensarem por si próprias, desenvolvendo gradativamente uma consciência daquilo que consomem nos mais diversos meios (BEVÓRT; BELLONI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nortear a pesquisa, o esporte se mostrou pouco relevante para as crianças que demonstraram muito mais interesse em temas como o terror, as lutas e a comédia. Entretanto, as lutas, principalmente o MMA, mostraram muita relevância nas manifestações corporais das crianças, principalmente do gênero masculino. Ainda que as dificuldades da realidade escolar tenham dificultado uma aproximação com o esporte, o que influenciou nos resultados encontrados, o fato de esportes tidos como mais populares, como o futebol, não terem aparecido nas produções é um dado interessante e pode indicar uma mudança nas preferências infantis.

As crianças investigadas realmente possuem uma cultura particular, de pares. Como indicou Corsaro (2011), elas ativamente participam da cultura, o que é potencializado pelas mídias, e constantemente reinterpretem o mundo a seu redor, o que ficou claro nas manifestações das brincadeiras de luta e nas produções midiáticas. As crianças expressam e vivenciam a cultura através das mídias (BELLONI, 2005; HOBBS, 2011).

No caso desta pesquisa posso afirmar um grande interesse, por parte das crianças, nos aparelhos celulares. Em si, os aparelhos já se mostram como um objeto de desejo, revelando um comportamento consumista por parte das crianças. Apesar disso, elas demonstram poder reflexivo para entender esse consumismo quando questionadas. Os celulares são visados principalmente para o uso da internet e das redes sociais, mas são extremamente cobiçados para os jogos eletrônicos. Além disso, o debate acerca de sua permissão na sala de aula é importante, uma vez que o professor precisa competir com os celulares pela atenção dos alunos.

A desordem na sala de aula é algo que incomoda muitos professores, porém pode se apresentar como algo positivo se for percebido no intuito de participação, sugerindo um “caos” criativo (HOBBS; MOORE, 2013). Já quanto atos transgressivos há a necessidade de pesquisas que tentem entender tais atitudes. Um exemplo de pesquisa que trabalha nesse sentido é a de Perrenoud (1993 *apud* CORDEIRO, 2007) que analise as atitudes mais comuns das crianças quando recebem uma tarefa em sala de aula. Mais pesquisas de cunho pedagógico são necessárias nessa área, essencialmente na busca por atos transgressivos.

A sexualidade infantil, que surpreendentemente surge nos resultados, é um tema que deve ser profundamente explorado pelo campo científico. Extremamente polêmico e sensível, apresenta cuidados éticos obscuros, tanto na área pedagógica quanto na pesquisa. Apresento que as crianças investigadas demonstram interesse sexual, apesar de reprimidas por isso. Logo, precisamos parar de negar um assunto simplesmente pelo desconforto que nos gera. É necessário discutir, refletir e avaliar formas de acessar dados referentes à sexualidade das crianças, as formas como são vividas e reprimidas. Além disso, é de extrema importância entender o papel das mídias no desenvolvimento desse desejo. Se há ou não influência e como isso ocorre.

As brincadeiras de luta são uma preferência entre as crianças investigadas, problematizar o tema é de grande interesse para a educação física, uma vez que trata de um tema específico da área, assim como propõe Farias (2015). Além de um jogo, uma brincadeira, é uma luta, e carrega consigo diversas possibilidades de exploração pedagógica, através de discussões e reflexões, como por exemplo, a discussão sobre limites entre violência e brincadeira. Tais elementos ligados à violência parecem também ter relação direta com a cultura popular, na qual estão envolvidas as crianças, principalmente os conteúdos veiculados pelas mídias, mais especificamente o MMA. Entretanto, essa reprodução é muito mais

criativa do que pura imitação, demonstrando que há um entendimento de diferenças entre o esporte e a brincadeira. O que leva às conclusões no campo da influência das mídias sobre o comportamento infantil.

Vale ressaltar que muitos dos resultados encontrados e discutidos possuem uma relação direta com o corpo e as práticas corporais das crianças. O caos e as manifestações da sexualidade e violência se destacam nesse sentido. Como afirma Buss-Simão (2012), há uma relação íntima entre os momentos de caos e o corpo das crianças. Notoriamente, a desordem foi percebida no eixo do movimento, no andar pela sala, no gritar, no brincar, no lutar, por exemplo. Da mesma forma, expressões da violência e da sexualidade, como as brincadeiras de luta e a dança de funk, são manifestações corporais, apontando uma possibilidade de objeto para futuras pesquisas. Assim como Farias (2015) buscou observar a violência através das brincadeiras de luta, a observação de outras práticas corporais pode auxiliar em estudos sobre a sexualidade e a erotização na infância e na juventude, bem como a influência das mídias nesse tema.

É imperativo salientar que apesar de notar a presença das mídias como plano de fundo de muitas brincadeiras, comentários e até mesmo da produção das crianças, essa influência não pode ser generalizada a ponto de sustentar políticas deterministas de proibição e censura. Ao mesmo tempo em que as mídias podem ser notadas no comportamento das crianças, também se pode notar uma consciência sobre as discrepâncias entre mundo imaginário, no qual estão inseridas as mídias, e o real. Logo, políticas no campo de proteção infantil deveriam visar a tomada de consciência, por parte das crianças, dos processos de produção e dos interesses inerentes à indústria cultural. A simples proibição parece ser ineficaz.

No que tange ao campo da pesquisa, ficou claro o desafio de uma metodologia embasada na pesquisa pedagógica, principalmente com o papel de um pesquisador-professor. Apesar disso, vantagens podem ser notadas e devem ser consideradas. Um projeto que opte por tal metodologia pode se apoiar em um trabalho em equipe, onde observações diretas também possam ser feitas, à parte das observações do pesquisador-professor.

Ainda pude concluir que propostas de mídias-educação que visem não somente a recepção ou a produção, mas sim, um “casamento” entre as duas, são de grande valor, por conectarem o ato de produzir, de apreciar, interpretar e refletir. Apesar da lacuna deixada pela falta de participação das crianças no processo de edição, a pesquisa mostrou a importância de entender a mídia-educação como um método de produção e interpretação. Futuros projetos devem enfatizar a edição, porém sem perder de vista a conexão entre apreciação e produção. Ainda nessa abordagem, como venho argumentando durante toda dissertação, me posiciono a favor da integração da cultura popular ao currículo escolar. Minha sugestão de continuidade do trabalho pedagógico seria o cruzamento dessas produções infantis com produtos de uma cultura dita erudita ou clássica, aproveitando os temas e interesses das próprias crianças. Seria interessante apresentar e discutir obras clássicas de terror, seus enredos, estética, musicalidade, em comparação com as preferências contemporâneas das crianças, além de suas próprias criações.

Por fim, ficaram claras as possibilidades de estímulo ao pensamento crítico através das oficinas de mídia-educação com crianças. Apesar das dificuldades técnicas, as crianças demonstraram um grande poder de reflexão e questionamento sobre os produtos da indústria cultural, bem como de suas próprias produções. Dessa forma, reitero os achados de diversas outras pesquisas no campo da mídia-educação (BELLONI, 2005; OROFINO, 2005; FANTIN; GIRARDELLO, 2009), afirmando o potencial crítico da prática. Assim como

Costa e Wiggers (2016) propõem, uma educação física focada na crítica e na emancipação dos alunos está em consonância com uma abordagem em mídia-educação, tanto em seus objetivos, quanto em seus métodos.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 196p.
- AZEVEDO, V.; PIRES, G. Análise da produção em educação física/esporte e mídia veiculada nos congressos do cbce e da intercom. In: Congresso sulbrasileiro de ciências do esporte, IV, 2008, Faxinal do Céu. **Anais**. Faxinal do Céu: CBCE, 2008, v.4, p. 65-79.
- BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago., p.575-598, 2004.
- _____. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 100p.
- _____. **Crianças e mídias no Brasil**: cenários de mudança. São Paulo: Papirus, 2010. 352p.
- BETTI, M. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998. 159p.
- _____, M. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, v.12, n. 02, p. 95-120, maio/ago., 2006.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação Social**, vol.30, n.109, p.1081–1102, 2009.
- BIZZO, K. S. A. Conversando com crianças sobre telenovela: uma pesquisa ou um diálogo silenciado? In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p.203-222.
- BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003. 219p.
- _____. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007. 301p.

_____. **Beyond technology**: children's learning in the age of digital culture. Cambridge: Polity Press, 2007. 224p.

_____. **The material child**: growing up in consumer culture. Cambridge: Polity Press, 2011. 261p.

BUCKINGHAM, D.; SEFTON-GREEN, J. **Cultural studies goes to school**. Londres: Taylor & Francis, 1994, 229p.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos – espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M; DA SILVA, M. R (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 259-279.

CAPELLO, G.; FELINI, D.; HOBBS, R. Reflections of global developments in media literacy education: bridging theory and practice. **Journal of Media Literacy Education**, vol.3, n.2, p.66-73, 2011.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007. 189p.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2ªed. São Paulo: Artmed. 2011. 384p.

COSTA, J. M. **Educação física escolar e a linguagem audiovisual**: uma proposta de ação pedagógica. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

COSTA, J. M.; WIGGERS, I. D. Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: confluências à mídia-educação. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.2, 625-634, abr./jun., 2016.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.1-15.

DEWEY, J. **Vida e educação**: a criança e o programa escolar; interesse e esforço. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973. 113 p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em**

movimento da Educação Básica. Brasília: SEDF, 2014, 90p. Disponível em: < <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos> >. Acesso em 26 de maio de 2016.

DUEK, C. El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 649-664, jul./set., 2012.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 69-96, jan./jun. 2009.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012. 368p.

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (orgs.) **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002. 153p.

FARIAS, M. “**Não é briga não... é só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GERALDI, M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras. 1998. 336p.

GIRARDELLO, G. **Televisão e imaginação infantil**: histórias da Costa da Lagoa. 1998. 223 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação/Jornalismo) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GUIMARÃES, J. S.; WIGGERS, I. D. Infância e mídia-educação além das fronteiras. **Motrivivência**, Florianópolis, vol.27, n.46, p.185-202, dezembro, 2015.

GUIMARÃES, J. S.; WIGGERS, I. D.; TOCANTINS, G. M. O. Mídia-educação e infância: produção entre os anos de 2008 e 2012. In: Colóquio de

pesquisas em educação e mídias, IV, 2014, Rio de Janeiro **Livro de resumos do 4º colóquio de pesquisas em educação e mídia**. 2014. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/aa6be0_2523b004b6004151a81f3e7a2b406edb.pdf> acesso em 09 de maio de 2016.

GUNDERSEN, B. H.; MELAS, P. S.; SKAR, J. E. Comportamento sexual da criança pré-escolar: observações de professores. In: CONSTANTINE, L. L.; MARTINSON, F. M. **Sexualidade infantil**: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984, p.40-64

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The four-phase model of interest development. **Educational Psychologist**, v.41, n.2, p.111-127, 2006.

HOBBS, R. **Digital and media literacy**: connecting culture and classroom. Thousand Oaks: Corwin, 2011. 232p.

HOBBS, R.; MOORE, D.C. **Discovering media literacy**: teaching digital media and popular culture in elementary school. Thousand Oaks: Corwin, 2013, 256p.

JOLLS, T.; WILSON, C. The core concepts: fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. **Journal of Media Literacy Education**, vol.6, n.2, p.68-78, 2014.

LANGFELDT, T. Masturbação na infância: organização individual e social. In: CONSTANTINE, L. L.; MARTINSON, F. M. **Sexualidade infantil**: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984, p.33-39.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, 263p.

MACEDO, N. M. R., et al. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. (orgs.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 87-107.

MACHADO, S. S.; WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.15,

n.4, p. 966-984, out./dez., 2012.

MAGALHÃES, C. A inter-relação entre a criança e a tv. **Comunicação & Educação**, n.27, p.38-45, mai./ago. 2003.

MARTINSON, F. M. Erotismo na lactância e na infância. In: CONSTANTINE, L. L.; MARTINSON, F. M. **Sexualidade infantil**: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984, p.21-31.

MASTERMAN, L. **Teaching about television**. Londres: Palgrave Macmillan, 1980, 224p.

_____, L. **Teaching the media**. Londres: Comedia, 1985, 348p.

MCWILLIAMS, J. et. al. Using collaborative writing tools for literacy analysis: Twitter, Fan Fiction and The Crucible in the Secondary English classroom. **Journal of Media Literacy Education**, v.2, n.3, p.238–245, 2011.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. **The Medium is the Massage**. Nova York: Bantam Books, 1967. 160p.

MENDES, D. S.; PIRES, G. L. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.30, n.3, p.79-94, maio, 2009.

OLIVEIRA, M.R.; PIRES, G.L. O primeiro olhar: experiência com imagens na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 117-133, jan. 2005.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, E. R. A. P. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PAZ, C. D. A. da. **"Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos"**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de

Brasília, Brasília, 2014.

QUARANTA, A. M, et al. Educação física e mídia: o que eu posso fazer na escola? In: DANTAS JUNIOR, H. S. et al. **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. vol. 6. São Cristóvão: Editora da UFS, 2013, p. 175-189.

RANTALA, L. Finnish Media Literacy education policies and best practices in early childhood education and care since 2004. **Journal of Media Literacy Education**, v.3, n.2, p.123–133, 2011.

RIBEIRO, A. M. **Produção cultural infantil**: práticas corporais sob a ótica das crianças. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RITCHIE, A. Professional resource: Media Literacy, social networking, and Web 2.0 environment for the K-12 educator. **Journal of Media Literacy Education**, vol.3, n.2, p.137–139, 2011.

ROGOW, F. Pedagogy for media literacy education in the next decade. **Journal of Media Literacy Education**, vol.3, n.1, p.16-22, 2011.

ROSHELLE, J. et al. Integration of technology, curriculum, and professional development for advancing middle school mathematics: three largescale studies. **American Educational Research Journal**, v.47, n.4, p.833–878, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. **Classificação indicativa**: guia prático. 2ª ed. Brasília: SNJ, 2012, 46p.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.34, n.2, p.313-326, abr/jun. 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. 106p.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

Disponível em < <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>>. Acesso em 18 de março de 2016.

_____. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>>.

Acesso em 18 de março de 2016.

_____. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em < http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 18 de março de 2016.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 26, n. 3, julho, 2005.

_____, I. D. Infância e mídia: crianças desenham novas corporeidades? In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008, p.75-98

_____, I. D. Educação física escolar em Brasília na década de 1960. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.01, p.137-157, jan./março, 2011.

_____, I. D. “Eu fiz um robô com rodas e tomada misturado com uma pessoa qualquer... ele tem um canhão com bola e raio laser...”: um estudo sobre representações corporais de crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Corpo-infância**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.303-330.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.207-236.

APÊNDICE A – Quadro ilustrativo entre planejamento e prática

Encontro	Planejamento	Prática
2º encontro	Roda de discussão sobre o uso das mídias. Assistir vídeos, ver imagens na internet (laboratório de informática)	Roda de discussão sobre o uso das mídias. Exemplos de memória.
3º encontro	Assistir a vídeos e imagens sobre o esporte. Discutir o papel das mídias para o esporte e vice-versa.	Roda de discussão sobre o uso das mídias. Assistir a vídeos e imagens trazidos pelo pesquisador.
4º encontro	Praticar esporte no espaço escolar, brincar de futebol, vôlei, basquete, etc., da forma que as crianças conhecem. Em sala comparar, em discussão, o esporte televisivo e midiático com o praticado por elas.	Exploração das filmadoras. Filmagem de uma breve história, de temática livre.
5º encontro	Buscar e assistir esportes diferentes dos praticados no encontro anterior, de preferência desconhecidos ou pouco conhecidos.	Exploração das filmadoras. Filmagem de uma breve história, de temática livre.
6º encontro	Adaptar, conjuntamente com as crianças, um ou mais dos esportes do encontro anterior para o espaço disponível na escola, seja no pátio, na sala, no parque.	Apreciação das filmagens. Assistir e discutir o que pode melhorar nas produções. Dificuldades na filmagem.
7º encontro	Máquinas fotográficas à mão, buscar fotografar a escola e os espaços. Pedir para as crianças fotografarem os espaços preferidos e que menos gostam na escola.	Apreciação das filmagens. Assistir e discutir o que pode melhorar nas produções. Dificuldades na filmagem.
8º encontro	Desenvolver em grupos pequenas histórias que se desenrolam a partir do esporte. Filmar a partir da	A partir das discussões e análises dos primeiros vídeos, recriar buscando aprimorar o que foi conversado.

	história como roteiro.	
9º encontro	A partir dos produtos dos encontros anteriores introduzir roteirização e storyboard e formatação de um álbum fotográfico.	A partir das discussões e análises dos primeiros vídeos, recriar buscando aprimorar o que foi conversado.
10º encontro	Guiar as crianças para começarem a produzir seus projetos desenvolvidos no encontro anterior. Direcionar com ideias sem ferir a intenção das crianças.	Discussão do que é público-alvo. Quais os interesses nos produtores de mídia.
11º encontro	Acompanhar a produção e sanar dúvidas que venham a aparecer. Deixar o espaço e o tempo livre para a produção, apenas interferir quando solicitado ou ao perceber inércia.	Apreciação de propagandas televisivas que envolvem o esporte enquanto tema.
12º encontro	Acompanhar a produção e sanar dúvidas que venham a aparecer. Deixar o espaço e o tempo livre para a produção, apenas interferir quando solicitado ou ao perceber inércia.	Apreciação de propagandas televisivas que envolvem o esporte enquanto tema.
13º encontro	Acompanhar a produção e sanar dúvidas que venham a aparecer. Deixar o espaço e o tempo livre para a produção, apenas interferir quando solicitado ou ao perceber inércia.	Criação de um produto, imaginário, através de desenhos, para desenvolvimento de um anúncio audiovisual.
14º encontro	Experimentar o básico da edição de vídeo e/ou fotos. Depois deixar o espaço e tempo livre para edição, sanando dúvidas que venham a aparecer. Apenas interferir quando solicitado ou ao perceber inércia.	Filmagem e produção dos anúncios audiovisuais de seus produtos. Discussão sobre propagandas e interesses comerciais, status e fetiche.

15º encontro	<p>Deixar o espaço e tempo livre para edição, sanando dúvidas que venham a aparecer. Apenas interferir quando solicitado ou ao perceber inércia.</p> <p>Dialogar e planejar um evento de divulgação e apreciação para a escola.</p>	Discussão sobre propagandas e interesses comerciais, status e fetiche.
16º encontro	<p>Deixar o espaço e tempo livre para edição, sanando dúvidas que venham a aparecer. Apenas interferir quando solicitado ou ao perceber inércia.</p> <p>Dialogar e planejar um evento de divulgação e apreciação para a escola.</p>	<p>Iniciação a roteirização.</p> <p>Construção dos roteiros da produção final.</p>
17º encontro	<p>Deixar o espaço e tempo livre para edição final, sanando dúvidas que venham a aparecer.</p> <p>Dialogar e planejar um evento de divulgação e apreciação para a escola.</p>	Roteirização e storyboard da produção final.
18º encontro	Divulgar o vídeo para a escola e promover diálogo com os apreciadores, produtores e espectadores, ao final.	Filmagem da produção final.
19º encontro	Em roda pedir para as crianças que desenhem sobre o tema “como foi a oficina para mim”. Conversar sobre os desenhos.	Filmagem da produção final.
20º encontro	Em roda pedir para as crianças que desenhem sobre o tema “o que vi de novo na oficina”. Conversar sobre os desenhos. Promover uma pequena festa de despedida com as crianças.	Filmagem da produção final.

21º Encontro	Oficina Finalizada.	Filmagem da produção final.
22º Encontro	Oficina Finalizada.	Apreciação das produções.
23º Encontro	Oficina Finalizada.	Apreciação das produções

APÊNDICE B – Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Termo de Assentimento

Este formulário de assentimento se destina a crianças entre as idades de 10 a 12 anos que estamos convidando a participar da pesquisa Infância, mídia-educação e esporte.

Convite à pesquisa:

Meu nome é João da Silveira Guimarães e o meu trabalho é pesquisar as percepções do esporte entre as crianças das séries iniciais do ensino público do DF, bem como a influência das mídias, através de uma oficina de mídia-educação. Por isso estou fazendo uma pesquisa chamada Infância, mídia-educação e esporte. Com esta pesquisa queremos saber como vocês entendem o esporte, como praticam, brincam, assistem. Nós realizaremos uma oficina no horário normal de aula, aonde vocês serão o foco e nela irão produzir uma mídia em formato audiovisual ou fotográfico, tornando-se diretores, atores, editores. Ao final das oficinas faremos uma grande divulgação para a escola, dessa forma nossos colegas e professores poderão ver o seu trabalho. Nós pesquisadores faremos também observações no CIEF e na Escola Parque, isso quer dizer que estaremos acompanhando vocês e anotando o que observarmos nesses espaços. Pediremos também, ao final das oficinas, que vocês façam dois desenhos e depois expliquem rapidamente o que querem dizer. Na observação, iremos atentar para as práticas corporais (esportes) que vocês realizam no CIEF e em quais espaços e tempos que elas ocorrem na Escola Parque. Nos desenhos, você primeiramente desenhará sobre como foi a oficina pra você, no segundo irá tentar desenhar o que você viu de novo durante a oficina. Depois, nós vamos conversar individualmente ou em pequenos grupos para que você fale sobre o que desenhou. Toda a pesquisa será realizada na escola, no horário das aulas e você não terá que mudar seu caminho habitual ou gastar qualquer dinheiro com isso. Nada do que nós fizermos ou do que você disser será visto por outras pessoas que não eu e minha professora orientadora, que também faz parte da pesquisa e quando falarmos sobre as informações que forneceu, utilizaremos outro nome para que você não seja identificado(a). Eu gostaria de convidar você a participar. Você pode escolher se quer participar ou não. Se

você for participar, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. Você pode conversar sobre este formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar e depois decidir se quer ou não participar. Após a leitura coletiva deste texto, se você não entendeu, pode perguntar que explicarei novamente, quantas vezes for preciso. Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa você pode me perguntar agora ou depois. Você também pode pedir para seus pais ligarem nos números: celular: (61) 93953830, fixo: (61) 30395569 para falar comigo ou mandar um email – joaoedf.guimaraes@gmail.com ou ainda falar com minha orientadora, a professora Ingrid Wiggers pelo telefone (61) 8172-5234 email – ingridwiggers@gmail.com. Se for o caso, pode ligar a cobrar ou podemos nos falar pessoalmente. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde pelo telefone (61) 3107-1947 para sanar suas dúvidas. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância que reúne profissionais de várias áreas da saúde. Eles são responsáveis por avaliar nosso projeto e garantir que nossa pesquisa não desrespeite seus direitos. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo, o pesquisador responsável, e outra com você.

Eu, _____ entendi que a pesquisa é sobre as práticas corporais esportivas, que realizamos nos espaços e tempos escolares, e a influência das mídias sobre o esporte. Eu entendi que serei observado durante todo o período de aula e em todos os espaços. Entendi que irei produzir uma mídia em formato audiovisual ou fotográfico e divulgarei para a escola ao final. Farei dois desenhos e depois falarei sobre eles, tudo isso no horário das aulas. Eu entendi que se eu quiser sair da pesquisa a qualquer momento eu posso e isso não trará nenhum problema.

Nome/assinatura da criança

João da Silveira Guimarães

Pesquisador Responsável

Brasília,.....de2014.

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde: (61) 3107-1947

Pesquisador: João da Silveira Guimarães (61) 3039-5569/ (61) 9395-3830

Orientadora: Profa Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (61) 8172-5234

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

APÊNDICE C – TCLE

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convite aos pais e ou responsáveis do sujeito da pesquisa:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Infância, mídia-educação e esportes*. O projeto está sendo desenvolvido pelo estudante de mestrado João da Silveira Guimarães, sob a orientação da Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers, ambos da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) e cumpre com as exigências do item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa tem como objetivo analisar os processos de mídia-educação e sua influência sobre os sentidos e significados do esporte entre as crianças de series iniciais do ensino público regular do Distrito Federal.

Seu filho(a) participará da pesquisa por meio de uma oficina de mídia-educação, realizada no horário escolar, com duração de 1 hora, em que serão observadas e descritas todas atividades pelo pesquisador, no formato de diário de campo. Durante a oficina seu filho irá produzir, em conjunto com as outras crianças, uma mídia no formato fotográfico ou audiovisual, apresentando para o restante da escola ao final. Ainda serão observadas externamente as práticas esportivas praticadas pelo seu filho no CIEF e na Escola Parque, a fim de observar o esporte no seu dia-a-dia. A participação ocorrerá também por meio de elaboração de dois desenhos, a partir de perguntas/temas. Na primeira produção será perguntado: “Como foi a oficina para mim?” Neste caso as crianças deverão expor o que lhes chamou atenção durante todo o processo. O segundo desenho será pautado no que foi inédito e inovador para a visão das crianças, abordando a pergunta/tema: “O que vi de novo na oficina?”. Ao término da elaboração os alunos serão entrevistados individualmente e em pequenos grupos, de forma a apresentar elementos diversos que serão representados nos desenhos e que servirão de dados complementares as informações obtidas com as oficinas e a observação do cotidiano escolar.

A criança poderá se sentir a vontade em realizar ou não as mídias e os desenhos, bem como em recusar conversar sobre a produção. A observação dos desenhos por parte do pesquisador e a produção dos desenhos, a priori, não irá expor a criança a nenhum tipo de condição adversa, desconforto ou dano. A livre participação dela contribuirá para a compreensão da influência das mídias sobre o esporte, enquanto espetáculo, brincadeira, jogo, competição. Espera-se com a pesquisa trazer benefícios tanto para a instituição, quanto ao campo acadêmico, no que diz respeito ao entendimento da relação entre a infância contemporânea e o uso das mídias, principalmente no que tange o esporte.

Este material será utilizado somente para fins pedagógicos e acadêmicos. A realização dessas etapas acontecerá no segundo semestre de 2015. Os resultados da pesquisa serão organizados em trabalho de dissertação de mestrado, que será apresentado para uma banca de professores na Faculdade de Educação Física da UnB e possivelmente publicado em sites, como o da UnB e do Domínio Público do Ministério da Educação.

O (a) Senhor (a) e seu filho(a) terão plena liberdade de participar ou não da pesquisa. Caso seu filho sinta-se constrangido(a) em alguma etapa do processo de pesquisa terá todo o direito

de não participar. E a qualquer momento o mesmo(a) poderá desistir de participar sem quaisquer riscos de ser penalizado(a).

Será garantido o sigilo da identidade e a privacidade de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) senhor (a).

A pesquisa oferece riscos mínimos aos sujeitos. Em caso de algum dano que porventura possa ser provocado no decorrer da pesquisa o pesquisador se compromete a custear o acompanhamento necessário ao sujeito pesquisado. A participação do seu filho é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício financeiro.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com o pesquisador ou pelos contatos: telefone fixo - (61) 30395569 celular - (61) 93953830, ou email – joaoedf.guimaraes@gmail.com, em qualquer horário do dia; também com a professora orientadora desta pesquisa Dra. Ingrid Dittrich Wiggers pelos contatos (61) 8172-5234 ou email – ingridwiggers@gmail.com, em horário comercial. Se for preciso, as ligações ao pesquisador podem ser feitas a cobrar, sem nenhum efeito de constrangimento.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947 ou do email - cepfsunb@gmail.com

Mesmo após a assinatura desse termo de consentimento, seu filho (a) ficará livre para abandonar a pesquisa a qualquer momento, também sem qualquer prejuízo. Dessa maneira, depois de ter sido devidamente informado, declaro que concordo que meu filho (a) ou menor sob minha responsabilidade participe voluntariamente da pesquisa.

Eu, _____

_____ autorizo

meu filho(a) ou o menor sob minha responsabilidade

_____ a participar da pesquisa.

Assinatura do pai e/ao responsável

João da Silveira Guimarães

Pesquisador Responsável

Brasília,.....de2015.

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde: (61) 3107-1947
Pesquisador: João da Silveira Guimarães (61) 3039-5569/ (61) 9395-3830
Orientadora: Prof^a Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (61) 8172-5234
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Infância, mídia-educação e esporte.

Pesquisador: João da Silveira Guimarães

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46113515.1.0000.0030

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física - UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.147.199

Data da Relatoria: 08/07/2015

Apresentação do Projeto:

1. Resumo: O projeto consiste em uma intervenção com crianças com idades entre 9 e 11 anos de idade em uma escola pública, aplicando uma oficina de fotografia e vídeo, com 20 encontros que cobre o tópico do esporte, conteúdo obrigatório do currículo escolar brasileiro. Também, os esportes estão intrinsecamente ligados com os interesses da mídia transformando a maneira de praticar e percebê-la como um elemento da cultura corporal. As oficinas visam avaliar a sua própria contribuição para a aprendizagem na gestão de tecnologias como analisar a evolução na percepção dos diferentes significados de esportes das crianças, tais como os interesses de mídia de massa através de sua própria produção de mídia. A análise será baseada em quatro tipos de dados: diário de campo, observações não-participantes, produtos dos alunos e desenhos dos alunos.

2. Resumo da metodologia: Será realizada uma oficina de mídia-educação e esporte, que receberá o nome de "Estúdio esportivo". A escola aonde se inserirá a pesquisa é de ensino integral. A oficina "Estúdio esportivo" irá ocorrer no período da tarde, duas vezes por semana, com duração aproximada de 10 semanas (outubro a dezembro), totalizando 20 encontros. Os espaços aonde ocorrerão as oficinas serão: uma sala de aula, o laboratório de informática e o pátio da escola. A oficina tem como objetivo apresentar a temática da mídia-educação para as crianças de forma

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1947 **E-mail:** cepfsunb@gmail.com



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - CEP/FS-UNB



Continuação do Parecer: 1.147.199

participativa. Durante a oficina serão apresentados temas como “as mídias no dia-a-dia”, e através de conversas o pesquisador tentará identificar, junto com as crianças, o papel das mídias no cotidiano. Também, diferentes esportes serão divulgados para as crianças, de modo a haver práticas em formatos adaptados aos espaços e sujeitos. No mesmo formato, as crianças entrarão em contato com os diferentes gêneros de mídias fotográficas e audiovisuais, principalmente por meio da internet, nas redes sociais. Por fim, será solicitado às crianças que em conjunto produzam um material midiático relacionado ao esporte, devendo eles escolherem um formato (fotográfico ou audiovisual) e tema para tal produção, proporcionando um momento na oficina em que o pesquisador atuará apenas como facilitador na utilização das ferramentas e na abordagem dos temas. Os dados buscarão refletir sobre as diferentes interpretações e manifestações a respeito do esporte por parte das crianças, bem como suas opiniões verbalizadas. Esses dados serão produzidos e coletados a partir das oficinas realizadas.

3. Critério de inclusão do sujeito: a intenção em participar da oficina, fazer parte da turma selecionada para oficina e ser aluno matriculado da escola em questão.

4. Critério de exclusão: não haverá critérios de exclusão, exceto aqueles que não forem de acordo com os critérios de inclusão, ou seja, alunos que não forem matriculados na escola ou que não tenham intenção de participar da oficina.

Objetivo da Pesquisa:

5. “Objetivo Primário: Esta pesquisa tem como objetivo geral entender como crianças do sistema de ensino regular público interpretam e experimentam o esporte, bem como analisar possíveis repercussões de uma proposta de ensino de esporte com abordagem da mídia-educação, no contexto da infância e da escola. Para isso toma como objetos de análise as mídias, o esporte e a infância.”

6. Objetivo Secundário: Como objetivos específicos estão: Analisar a influência das mídias sobre os sentidos e significados atribuídos ao esporte, pelas crianças; Analisar os processos e produtos de uma oficina de mídia-educação e esporte com crianças; Perceber os potenciais de uma prática de mídia-educação na educação física com crianças do ensino regular público.

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1947

E-mail: cepfsunb@gmail.com

Página 02 de 04



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - CEP/FS-UNB



Continuação do Parecer: 1.147.199

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

7. Riscos: A criança poderá se sentir a vontade em realizar ou não as mídias e os desenhos, bem como em recusar conversar sobre a produção. A observação dos desenhos por parte do pesquisador e a produção dos desenhos, a priori, não irá expor a criança a nenhum tipo de condição adversa ou dano. Um risco é gerar desconforto na exposição de sua produção, porém é ao mesmo tempo uma atividade que traz benefícios. A criança a qualquer momento pode se recusar a participar ou expor sua produção.

8. Benefícios: A livre participação dela contribuirá para a compreensão da influência das mídias sobre o esporte, enquanto espetáculo, brincadeira, jogo, competição. Espera-se com a pesquisa trazer benefícios tanto para a instituição, quanto ao campo acadêmico, quanto para a criança, no que diz respeito ao entendimento da relação entre a infância contemporânea e o uso das mídias, principalmente no que tange o esporte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as informações foram incluídas na apresentação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_480711.pdf 11/06/2015

Carta resposta ao CEP 03jun15.pdf 09/06/2015

Termo Concordância EC 209 sul 29mai15.pdf 09/06/2015

Termo RespCompPesq JoãoG 08jun15.pdf 09/06/2015

Termo Concordância FEF 25mai15.pdf 09/06/2015

TCLE Infância, mídia-educação e esporte.docx 09/06/2015

folhaDeRosto CERTA.pdf 14/05/2015

Projeto de Mestrado FEF UnB - João da Silveira Guimarães- atualizado.docx 01/05/2015

PLANILHA ORÇAMENTÁRIA.doc 09/06/2015

Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Ingrid Dittrich Wiggers).pdf 09/06/2015

Encaminha Projeto 30abr15.pdf 09/06/2015

FOTO.pdf 14/05/2015

TALE Infância, mídia-educação e esporte.doc 14/05/2015

Os documentos estão em conformidade com a Resolução CNS 466 de 2012.

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1947

E-mail: cepfsunb@gmail.com

Página 03 de 04



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - CEP/FS-UNB



Continuação do Parecer: 1.147.199

Recomendações:

Recomenda-se utilizar o termo participante de pesquisa em vez de sujeito de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a Resolução 466/12 CNS, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

BRASILIA, 13 de Julho de 2015

Assinado por:
Keila Elizabeth Fontana
(Coordenador)

Endereço: Faculdade de Ciências da Saúde - Campus Darcy Ribeiro

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1947

E-mail: cepfsunb@gmail.com

Página 04 de 04